Nauka języka ojczystego w szkole

przez

Wł. Jurgisa.

(Dokończenie).

IV

Nauka czytania.

„Używanie książek“.—Gazeta. — Czytelnia. — Wypisy szkolne. — Nieuwaga.—Morały. — Kontrola lektury uczniów. — Prenumerata pism.—Historja literatury polskiej.—Referaty uczniów.— Konkursy.—Deklamacja.—Śpiewy. —Teatr amatorski.—Krasomówstwo.— Wycieczki.

Do pisania niezbędnym będzie czytanie, przytym nie czytanie bezcelowe, nie „rozczytywanie się“ w każdym słowie drukowanym z zachwytami nad głupiemi romansidłami, lecz czytanie planowe, mające określony cel i system.

W szkołach amerykańskich istnieje specjalny przedmiot naukowy,—naturalnie, u nas nie istniejący: „używanie książek.“ Uczniowie uczą się orjentować w bibljotekach, czytelniach, katalogach, encyklopedjach, doborze książek i zasięganiu z nich wiadomości. Nauczyciel języka polskiego powinien uczniów właśnie nauczyć tego „używania książek“; i pójdzie

mu to gładko, jeśli zechce ożywić tę naukę przez prowadzenie pisma. Wprowadzi on prócz tego do klasy — gazetę zwykłą, nauczy orjentować się w jej materjale i krytycznie go traktować, co odda uczniom nieocenione usługi w życiu praktycznym, urabianiu przekonań i umiejętności śledzenia życia oraz zasięganiu potrzebnych wiadomości. Dopuści ich do organizacji bibljoteki szkolnej, poprowadzi do bibljoteki publicznej i t. d. Czyż to nie będzie znacznie pożyteczniejszym od czytania tradycyjnych wypisów, które albo są nudne albo nudnemi stać się muszą, choćby dla tego, iż pierwszego—drugiego dnia zostaną przez uczniów przeczytane „od deski do deski“? Z całą klasą trudno przeczytać choćby jeden drobny utwór, gdyż póki uczeń czyta na głos, koledzy wyprzedzają go, czytając pocichu. Cóż dopiero, gdy uczniowie mają taki „Rok czytania“, który wertują i studjują przez szereg miesięcy. Nudne to dla nich nad wyraz, dla jednych dlatego, że wypisy te są rzeczywiście nieciekawe, dla innych dlatego, że przeczytali je zaraz po nabyciu książki. Nauczyciel walczyć musi z plagą nieuwagi przez cały rok, przez całe życie, zapisuje uczniów niekarnych do dziennika, stawia im złe stopnie, odwołuje się do władzy szkolnej lub do rodziców, zostawia ich na drugi rok w klasie, lecz nigdy nie zwalczy tego naturalnego odruchu każdego zdrowego i rozumnego dziecka. Cztery autorki: panie Niewiadomska, Bogucka, Warnkówna i Chrząszczewska wiele zdziałały na polu literatury podręcznikowej, lecz metoda ich nie jest właściwa: wypisy ich, pozbawione obrazków, systemu, umiejętnego doboru rzeczy prawdziwie artystycznych, ani uczniów nie zajmą ani nie dadzą im należytego pożytku, zarówno jak gramatyka i ćwiczenia ortograficzne tychże autorek. Przytym wypisy te są pełne zachwytu dla mdłej moralistyki

à la Amicis (nie mówiąc o pospolitszych wzorach), która nic nie ma wspólnego z nauczaniem języka polskiego. Czyż nie lepiej, żeby każdy uczeń czytał to, co odpowiada jego skłonnościom i tematowi pracy: jeden o awjatyce, drugi o podróżach, trzeci — romans historyczny i t. d. Czyta on to i teraz, lecz lektura jego pozbawiona zupełnie systemu i kierownictwa schodzi często na niewłaściwe tory. Wogóle szkoła z lubością roztacza opiekę nad wszystkim, co nudne i bezużyteczne — wypisami, streszczeniami, — nie zajmuje się zaś tym, co uczniów zaciekawia, zachęca do pracy i przynosi im prawdziwy pożytek—samodzielną pracą literacką i lekturą uczniów. Pokierować zaś lekturą uczniów najłatwiej byłoby nauczycielowi przez dozór nad jej rezultatami: przez artykuły w piśmie. O innych sposobach tego kierownictwa powiem dalej.

Naturalnie, że czytanie domowe uczniów, bez kontroli i najczęściej „pocichu“, nie może być środkiem do ćwiczenia się w wyrazistym czytaniu. Wobec tego wypisy wydają się jedynym i niezastąpionym do tego źródłem. Wyrazistego czytania na głos jednak nie osiąga się przez nie, znów wobec braku poważnej odpowiedzialności ucznia i wyraźnego celu,—prócz chyba nieśmiertelnych stopni, tej nauki dorobkiewiczostwa. Znacznie lepiej prowadzącym do celu środkiem wydaje mi się prenumerowanie pism dla wspólnego czytania lub wspólne zaznajamianie się z literaturą bieżącą, do której szkoła zwykle nie dochodzi. W klasach wyższych wielką rolę powinny tu odegrywać referaty uczniów, czytane wobec klasy w oczekiwaniu przez autora dyskusji: z pewnością będzie się starał odczytać je płynnie, wyraziście i nawet z zapałem, a nauczyciel uprzednio udzieli mu potrzebnych do tego wskazówek.

Sądzę, że bardzo dobrym sposobem byłoby wyzys-

kanie metody referatów w kursie literatury polskiej. „Przechodzi się“ ona obecnie przez szereg lat po kawałku, będąc „zadawaną“ z podręcznika przez nauczyciela i „wydawaną“ podług niego przez ucznia, co urozmaicają najwyżej „objaśnienia“ nauczyciela, których uczniowie przeważnie nie słuchają, ponieważ, jako dzieci, zwykle odkładają pracę przymusową na ostatni wieczór i mają, wogóle słuszną, nadzieję, że wszystkie objaśnienia nauczyciela znajdą w książce. Program ten należy skondensować, sprowadzając do kursu rocznego, co wyodrębniłoby rzeczy główne od podrzędnych, które odróżniać dzieciom jest trudno,— i nie odkładałoby końca rozpoczętej pracy ad infinitum. W ten sposób zostałby odrzucony balast biograficzny z literatury, a zależność dziejów wewnętrznych i odbicie ich w literaturze zostałyby uwydatnione.

Wykład zaś nauczyciela lub naukę z podręcznika możnaby było zastąpić właśnie przez metodę referatów. Na nieliczną klasę szkoda wykładu,—o ile nauczyciel ma odpowiednie zdolności, niech go urządzi dla wielu szkół w Filharmonji. W szkole zaś nauczyciel po wstępnej prelekcji o danym okresie (podczas której uczyć będzie również prowadzenia notatek) — poda parę tematów, które życzący sobie uczniowie rozbierają, opracowują. korzystając z wskazówek nauczyciela, i odczytują wobec klasy lub szerszego gremjum. Inni zaś uczniowie opracowują dane kwestje pobieżniej, przygotowując się na oponentów i prowadzą po referacie dyskusję, której ożywienie zależy przedewszystkim od talentu pedagogicznego nauczyciela. W ten sposób on wprowadza uczniów odrazu do warsztatu pracy naukowej, która zapewne będzie znacznie owocniejszą od „wydawania“ lekcji. Tematy tu

zresztą mogą być nietylko historyczno-literackie, lecz i historyczne, społeczne, szkolne, życiowe.

Wreszcie zwyczajna deklamacja utworów poetyckich przez uczniów na wieczorkach szkolnych przyczynić się może ogromnie do nauki wyrazistego czytania,—nie należy więc sprowadzać jej na poziom dodatkowej i przygodnej pracy nauczyciela i rozrywki dla ucznia. Można urządzać po klasach konkursy deklamacyjne przed temi wieczorkami i wciągnąć do nich niższe klasy, a niektórych utworów uczyć śpiewać. Zachęci to do pracy większą ilość uczniów, którym przytym wypada dać rolę w praktycznym urządzeniu wieczorków, ustaleniu ich programu i wyborze deklamatorów podczas konkursu, co oddziała korzystnie na uwagę, krytycyzm i zainteresowanie się sprawą uczniów pozostałych, nie biorących w wieczorku bezpośredniego udziału.

W imię tej samej nauki czytania nauczyciel języka polskiego powinien zająć się poczynając już od niższych klas szkoły organizacją dla wieczornic szkolnych teatru amatorskiego z udziałem uczniów już od niższych klas szkoły. Niech nie zastępuje tylko nieudolnej moralistyki wypisów równie nienaturalnym morałem komedyjki. Zresztą w wyborze sztuki może pozostawić pewną samodzielność uczniom, ażeby przeczytali wskazane przezeń do wyboru utwory sceniczne. W wyborze artystów może być praktykowany podobnyż konkurs, urządzeniem zaś praktycznym przedstawienia powinni się całkowicie zająć uczniowie. Tu połączy się kształcenie pamięci, wyrazistego czytania, instynktów społecznych, zaradności życiowej, smaku artystycznego, zmysłu obserwacyjnego w harmonijną całość, która uczniów przejmie zapałem do pożytecznej pracy w imię zrozumiałego i powabnego celu i odpowiedzialności wobec widzów za jej należyte wyko-

nanie, a te szlachetne czynniki zwalczą obecną plagę lenistwa.

Ponieważ w nauce wyrazistego czytania potrzebne są wzory, nauczyciel języka polskiego, dostarczając je, sam powinien od czasu do czasu czytać uczniom i prowadzić uczniów tam, gdzieby mogli usłyszeć piękną wymowę, a więc przedewszystkim do teatrów na stosowne z treści komedje lub dramaty, a potym zachęcać do dzielenia się odebranemi wrażeniami.

Wogóle wycieczki w pracy ruchliwego i rzutkiego nauczyciela języka polskiego powinny odegrywać znaczną rolę, ponieważ są pożyteczne tak pod względem hygjenicznym jak naukowym i zbliżają nauczyciela do uczniów. Pójdzie więc z niemi raz do czytelni, za drugim razem do teatru, za trzecim do muzeum, kiedyindziej znów na wieś w celu czy to przysłuchania się mowie ludu, czy to żeby następnie skreślić wrażenia, czy znów zaznajomić uczniów z życiem, obyczajami, wierzeniami chłopa, a nawet jego budownictwem, pracą, a choćby nawet krajobrazem okolicy. Niektórzy uczniowie podczas tych wycieczek porobią odpowiednie zdjęcia fotograficzne, inni znów, rzucając je na ekran, zdadzą po wycieczce w formie możliwie literackiej sprawozdanie z niej swym kolegom i osobom, interesującym się szkołą.

V

Nauka wymowy.

Zaniedbywanie jej przez szkołę.--Jej potrzeba.— Opowiadania.— Dyskusje.—Odczyty.—Przezrocza.--Obrazki. — Zadanie i przygotowanie nauczyciela.—Wesoła praca.—Zarozumiałość uczniów.— Wnioski.

Sprawozdania takie są niezbędne, ponieważ szkoła w zakresie nauki języka polskiego powinna uczyć nie tylko teorji, historji literatury i pisania ortogra-

ficznego, na czym dziś poprzestaje, lecz powinna jednocześnie uczyć dzieci mówić. O tym nauczyciele języka polskiego zupełnie zapominają, i uczniowie obecnie uczą się mówić jedynie odpowiadając lub — podpowiadając,—i to nawet w klasach wyższych, gdzie piśmiennie opracowują obszerne ćwiczenia na złożone i trudne tematy. Nauka wymowy jednak jest, zdaje mi się, bardziej jeszcze potrzebną, niż nauka pisania. Człowiek może ostatecznie nie umieć jasno, prawidłowo i przekonywająco wyrazić swej myśli na piśmie, lecz musi umieć porządnie się wysłowić ustnie, choćby się wcale nie kształcił na mówcę. Szkoła zapomina o tym, ponieważ żyje przeżytkami czasów, gdy już dużo pisano, lecz w braku instytucji społecznych nie mówiono publicznie. Teraz warunki życia się odmieniły, i szkoła powinna je uwzględnić. Są związki, towarzystwa, odczyty, prelekcje, kompanje wyborcze, zebrania publiczne, a zapowiada się na instytucje samorządu. Wszędzie więc, na wszystkich polach pracy społecznej, potrzebni są jeżeli nie krasomówcy, to przynajmniej mówcy, czyli ludzie, którzy umieją dosadnie i wyraźnie wypowiadać swe myśli, nie tracąc wątku logiki i umiejąc się „znaleźć w dyskusji". Takich ludzi musi stworzyć życie i już tworzy, a szkoła powinna mu w tym przyjść z pomocą. Zalecałem więc powyżej różnego rodzaju dyskusje: bardziej naukowe z powodu referatów, bardziej praktyczno-aktualne z powodu wyboru prelegienta do referatu, artysty na widowisko, artykułu do pisma, deklamatora na wieczornicę i t. d. Zalecałbym również ustne kreślenie wrażeń z wycieczek, przeczytanych sztuk i wogóle książek. Będzie to wszystko stanowiło obfity materjał do ćwiczeń w mowie. Uczniowie nie będą tu mówili na tematy zadane, wskrzeszając w pamięci szczegóły przeczyta-

nego opowiadania. Będzie to nie nauka pamięci, nie mnemonika, lecz właśnie nauka mowy, korzystająca z źródeł naturalnych, samodzielnie wśród uczniów powstających, dzielenia się wrażeniami i dyskusji. Dodałbym jeszcze do wyliczonego materjału spory, nieuniknione wśród uczniów po przeczytaniu utworu literackiego, w kwestji jego wartości artystycznej lub pojmowania przedstawionych w nim typów. Przyczynią się do nauki mowy omówione już deklamacje i przedstawienia amatorskie.

Pozostaje wreszcie najwyższy szczebel nauki wymowy—samodzielne odczyty uczniów na wybrany przez nauczyciela cykl tematów z odpowiedniego zakresu wiedzy, mające na celu uprzystępnienie jej zebranym słuchaczom, np. kolegom z klas niższych.

Pewnego razu zaproponowałem w klasie V pięć tematów z dziedziny krajoznawstwa, stanowiące pewien cykl:

1) Wisła i jej wybrzeża,
2) Krajobraz polski,
3) Warszawa,
4) Życie Polaków w Ameryce,
5) Karpaty.

Odczyty miały być kwadransowe, ażeby mali słuchacze się nie znużyli, zaś prelegienci uczyli się streszczać, odróżniając wśród obfitego materjału rzeczy istotnie ważne od podrzędniejszych, które da się pominąć. Zgłosiło się 9 ochotników i na wyznaczony termin — po dwukrotnym zresztą jego odkładaniu—zebrali się, utworzyli ze siebie jury, przesłuchali kolegów, przedyskutowali ich odczyty, wybrali pięciu na prelegientów, odrzucając resztę, dobrali przezrocza i urządzili jeszcze po jednej próbie odczyt,

który się zupełnie powiódł, co nie przeszkodziło im w pisemku uczniowskim wykpić jego słabych stron wierszem humorystycznym.

Co do mnie, poleciwszy literaturę i dawszy ogólniejsze wskazówki, ograniczyłem się do roli kierownika i obserwatora toczących się obrad i prób. Nawet w poprawianiu i tłumaczeniu błędów mowy zastępowali mnie przeważnie uczniowie sami, ponieważ chodziło im ogromnie o uniknięcie „wsypy“ podczas odczytu. Ja zaś zwracałem uwagę na błędy mowy, zręczne, udatne wypowiadanie sądów i układ zdań przez uczniów podczas ich dyskusji nad odczytami. Najciekawsza była dyskusja nad referatem o Wiśle. Do konkursu stanęło 3 uczniów i wszyscy wygłosili wobec jury swe próby odczytów, jeden treściwie i dość płynnie, drugi bardzo płynnie i przystępnie, trzeci niepłynnie, lecz z widoczną znajomością rzeczy i na zasadzie samodzielniejszej pracy. Pierwszy był przez kolegów lubiany, drugi nielubiany, trzeci zaś, jako nowy, mało jeszcze przez kolegów znany. Wobec spóźnienia się trzeciego, z początku wybierano pomiędzy pierwszym a drugim, i wybrano drugiego, ponieważ płynniej mówił i ciekawiej opracował swój odczyt, choć różnica wydawała się wszystkim niewielką. Po przyjściu trzeciego oddano jemu pierwszeństwo, ponieważ odczuli widocznie, że nie tylko opracował dany temat do odczytu, lecz poznał się na rzeczy, choć mówił zacinając się i rozwlekle. Wynik tej dyskusji był dla mnie ogromnie sympatycznym wskaźnikiem bezstronności i zmysłu orjentacyjnego mojego jury, oraz braku wśród niego dążności do popisania się jedynie zewnętrzną formą odczytu.

Odczyty takie należy w miarę możności urozmaicać przezroczami. Uplastyczniają one znakomicie treść

wykładu, przypominają prelegientowi plan przemowy i ukrywają go w ciemnościach przed krępującą publicznością. Przezroczy takich w Warszawie jest wybór duży, np. w Towarzystwie Krajoznawczym, choć ogromnie bezładny: można więc dostać tam wizerunek stołu, na którym był podpisany traktat ze Szwedami, i sufitu pewnego klasztoru, lecz mało jest krajobrazów i niema ani jednego widoku Łodzi, największego po Warszawie miasta w Królestwie, ani jednej fabryki przemysłu tkackiego lub przędzalniczego, najbardziej w Polsce rozwiniętego. Za to wypożyczenie przezroczy kosztuje tanio, uprzystępnione jest dla prowincji, i nauczyciel języka polskiego znajdzie tam spory wybór obrazków do różnych bajek i utworów poetyckich, które urozmaicą ich czytanie, opowiadanie lub deklamację, poczynając już od klas najniższych.

Wogóle zaś, mimo swego pożytku, obrazki w podręcznikach nie są niestety rozpowszechnione. Wypisy czterech wymionionych pań są ich pozbawione zupełnie. A szkoda. Urozmaicałyby lekcję, uwydatniałyby główniejsze momenty powiastki. Obrazki są możliwe nawet w podręcznikach gramatyki, doskonale ilustrując jej treść,—choć o tym nie myślano dotychczas. Starożytny sposób pisania, pismo chińskie wraz z piszącym chińczykiem, spotkanie się z pismem dzikich, np. Indjan podług Anczyca, mogą być zilustrowane dla rozdziału o powstaniu piśmiennictwa. Rysunek pary nożyczek a obok kilku ich par z jednakowym podpisem: „nożyczki“ — posłużą ilustracją do rozprawki o liczbie i t. d.

Można zresztą w braku obrazków zachęcać uczniów do rysowania tego, o czym czytali. Zajmie ich to i da bogaty materjał do pracy twórczej. Szkoły

amerykańskie praktykują ten system oddawna, i od takiego zlania się nauki języka polskiego z rysunkami,—tą podstawową nauką klas niższych i doskonałą metodę patrzenia, może wyniknąć dużo korzyści. Uczniowie też sami mogą robić przezrocza do rzucania na ekran podczas czytania, deklamacji lub odczytów, rysując je różnego koloru tuszem na szkle samodzielnie lub kalkując z podłożonego pod szkło obrazku.

Nie znaczy to, że nauczyciel powinien sam doskonale rysować. Wobec rozległej specjalności nie można od niego wymagać tyle wiadomości teoretycznych i praktycznych, ile dobrej metodologji, pewnego zmysłu praktycznego i zdolności organizacyjnej, — co wszystko jest do wyrobienia. Zorganizować pracę uczniów, natchnąć zapałem i pokierować nią ku pożądanym wynikom w zakresie znajomości języka polskiego—oto jego główne zadanie. Pożądane zresztą bardzo, żeby w Warszawie powstały kursy specjalne nauczania języka polskiego, gdzie obok przedmiotów specjalnych—językoznawstwa, literatury, narzeczy ludowych, historji języka polskiego i t. d.,—których znajomość uwolni nauczyciela z pod suggiestji naszych podręczników, wykładaneby były metodyka, rysunki, śpiew, deklamacja, sztuka sceniczna w tym niewielkim zakresie, w jakim to jest potrzebne do nauczania języka polskiego. Powinien byłby tam nauczyciel nieco popracować i samodzielnie nad jakąś kwestją naukową, nie kierując się zresztą na uczonego lub specjalistę, lecz dla samej metody pracy. Lecz wiedza nie pomoże mu w klasie, o ile pozbawiony będzie chęci wyrobienia w sobie zdolności metodologicznych. Gdy je posiędzie, prędzej narzekać będzie na zbytnie zaabsorbowanie się uczniów pracą z jego przedmiotu, niż na ich lenistwo i nieuwagę.

Tego ich zaabsorbowania się, gdy wypływa z szczerej chęci uczniów, bać się nie należy, gdyż język polski zasługuje w szkole polskiej nie na miejsce jednego z wielu „przedmiotów“, lecz na stanowisko honorowe. Przytym, gdyby się dało skondensować naukę innych przedmiotów—a we wszystkich również, jak w nauce języka polskiego, panuje niezwykła rozwlekłość, toby czas się na wszystko co potrzeba znalazł, i praca poszłaby wesoło i żwawo, stanowiąc przyjemność.

W pracy wesołej, że nie jestem zwolennikiem melodramatów szkolnych na tle stopni i promocji, widziałbym tylko dobre strony. Praca nie powinna być karą, lecz przyjemnością i o ile tak łatwo jako dorośli zrzekamy się swych marzeń i zabieramy się w imię grosza do pracy nudnej i nieużytecznej, a bez poważnego zmartwienia mijamy się na każdym kroku w obiorze zawodu ze swym powołaniem i kierunkiem zdolności, będąc skłonnemi do kompromisów życiowych, to zawdzięczać musimy ten fakt właśnie szkole. To ona, nie uwzględniając zdolności i skłonności indywidualnych, wprowadzając do swych programów duży balast materjału bezużytecznego i oswajając nas z pracą bezcelową, stwarza w nas obojętność do obieranego zawodu, rezygnację i kompromisowość. Pracę w imię szlachetnego celu, w imię zadowolenia, które daje, nie zaś pracę dla pracy, nagrody i bata powinna propagować szkoła polska.

Silniejszym zarzutem przeciwko memu programowi wydaje się to, że uczniowie występują u mnie wszędzie w rolach odpowiedzialnych, kształcąc się na zarozumialców, lub że odrzuceni kandydaci na artystów, dziennikarzy lub prelegientów mogą zniechęcać się do pracy i tracić wiarę w swe siły, żywiąc uczu-

cie zazdrości do zwycięzców. O ile mi się zdaje, przy pewnym takcie nauczyciela ostatnie zjawisko zdarzać się nie powinno: młodzież jest dość optymistyczna, ażeby nie rezygnować z ufności w siebie, i poprzestaje najwyżej na krótkotrwałej obrazie, starannie zresztą ukrywanej przed kolegami. Zwycięzcy zaś rozwijają w sobie nie tyle zbytnią pewność swych sił, ile wynoszą z owej pracy zadowolenie wewnętrzne, które jest czynnikiem tylko dodatnim. Dumny, pewny siebie uczeń znacznie bardziej przytym jest pociągającym, niż nieśmiały, zależny od usposobienia władzy i niezaradny. Gdyby się zresztą rozwijały u niektórych osobników cechy krańcowe tej dumy i pewności, to czyż sposób, czyż dobrze chować dzieci pod kloszem, nie dopuszczając do nich wpływów zewnętrznych i nie dając im pola do rozwoju indywidualności. Wyrósszy i zająwszy w życiu stanowisko odpowiedzialne, okazałyby się niezaradnemi przy niepowodzeniu w pracy, zarozumiałością i pychą napełniałoby je powodzenie, a pobudki osobiste wystąpiłyby na jaw w ich pracy społecznej. Niech lepiej wady te przeszumią w nich za czasów szkolnych, póki przyzwyczają się do stanowisk i występów odpowiedzialnych, a do życia wstąpią usposobionemi społecznie i zaradnemi. Szkoła dzisiejsza tego nie uczy, lecz kształci zarozumialców za pomocą odznaczeń i stopni, tworząc tym sposobem karjerowiczów zamiast społeczników i dając dzieciom zadowolenie nie z pracy i jej rezultatów, lecz ze stopni. Sądzę więc, że lepsze będą wyniki wychowawcze systemu proponowanego, niż obecnego. Zresztą, nauczyciel zarówno nie jest uczonym, jak wychowawcą, lecz właśnie jedynie nauczycielem. Wychowuje nauka, wychowuje zbiorowa praca tak lub inaczej, lecz nie nauczyciel, który nie może być poza wszystkiemi swemi umiejętnościami więcej, niż dyletantem na

polu *wychowania* młodzieży. Nauka zaś w imię celu blizkiego i zrozumiałego i praca, oparta na odpowiedzialności za jej rezultaty, wychowa je dobrze i uspołeczni należycie.

A to ta odpowiedzialność właśnie i celowość pracy wprowadzą pedagogję na nowe tory.

Wł. Jurgis.

Warszawa.

Uwagi o nauczaniu przyrody na pensjach żeńskich

przez

Władysława Radwana.

W artykule niniejszym chcę scharakteryzować stan obecny nauczania przyrody w naszych szkołach pewnego typu. Mam na myśli 7-mio klasowe pensje żeńskie, jako znane mi bliżej, sądzę jednak, że wiele z tego, co powiem, dałoby się zastosować i do szkół męskich. Ze względu na rozległość przedmiotu uwagi moje muszą nosić charakter ogólnikowy, mam jednak przeświadczenie, że takie ogólne rozejrzenie się w sytuacji będzie pożyteczne i pozwoli nawet na osiągnięcie pewnych zupełnie praktycznych wniosków.

I

Kiedy mówimy o nauczaniu jakiegoś przedmiotu, warto ustalić na wstępie, czego od tego przedmiotu oczekujemy, co on może dać uczniowi. Muszę więc choćby krótko i z konieczności ogólnikowo zaznaczyć, jak rozumiem stanowisko nauk przyrodniczych w wychowaniu.

Dużo w ostatnich czasach mówi się i pisze o tym, iż szkoła powinna być instytucją poświęconą nie tyle nauczaniu, ile wychowaniu. Ktoby jednak zechciał w praktyce szkolnej znaleźć odpowiednik tych teoretycznych dyskusji, miałby zadanie trudne, powiedzmy szczerze—bardzo trudne.

Warto stwierdzić, że wychowawcy, uznając zasadę, że szkoła ma wychowywać człowieka całkowitego, żądnego twórczej pracy i do tej pracy uzdolnionego, biorą na siebie pewne zobowiązania, które wypełnić muszą, jeżeli sami swoją pracę traktują poważnie. Muszą oni, mianowicie, całą organizację szkoły, wszystkie programy i metody ocenić z punktu widzenia tego celu.

Takiej pracy wysnuwania teoretycznych i praktycznych konsekwencji z ogólnych haseł i zasad widzimy niezmiernie mało. Hasła i zasady przyjmują się bardzo łatwo, bo zwyczajowo do niczego nie obowiązują.

Stoję na stanowisku, że każdy przedmiot nauczania powinien wychowywać człowieka, t. zn. nietylko obarczać go pewnym balastem wiedzy, ale budzić uzdolnienia czynne umysłu (dawać metody pracy umysłowej) i kształcić charakter.

Nauki przyrodnicze mogą i muszą tym wymaganiom uczynić zadość, jeżeli mają swoje miejsce w „programach“ szkoły przyszłości uzasadnić.

Jak mają być w tym celu traktowane?

Jądro żywe każdej nauki stanowią jej metody. Kardynalną metodą nauk przyrodniczych jest empiryzm. Metoda ta właśnie może oddać nieocenione usługi wychowaniu, ale pod jednym warunkiem: uczeń ma się stykać z tą metodą, z nią się zżywać, zamiast przyswajając sobie martwe dzięki niej osiągnięte rezultaty.[1]

Naczelną więc zasadą przy nauczaniu przyrody będzie wprowadzenie metody heurystycznej w całym dostępnym jej zakresie.

Uczeń musi odgrywać rolę czynną w poznawaniu zjawisk przyrody, samodzielne obserwacje i doświadczenia muszą się stać podstawą „nauczania“.

W związku z tym wyrzec się trzeba raz na zawsze encyklopedycznych dążności do równomiernego wyczerpania całego dostępnego dla umysłu ucznia zasobu faktów i teorji naukowych. Z całego ogromu materjału naukowego traktować należy najbardziej wyczerpująco to, co jest dostępne dla samodzielnej pracy ucznia. Materjał naukowy ma być tutaj przedmiotem, na którym uczeń kształci siebie. Zdobywanie wiadomości stoi na planie drugim, wiedzę zdobywa się niejako „przy sposobności“.

Mówię tu ogólnikowo o wszystkich naukach przyrodniczych, bo na tym poziomie traktowania sprawy uwagi powyższe dają się zastosować ogólnie. Rzecz naturalna, że każda z gałęzi przyrodoznawstwa ma swoje metody i chcąc rozwinąć rzecz szczegółowo (co nie jest moim zadaniem w tym artykuliku), należałoby o każdej mówić oddzielnie.

Jeżeli mowa o fizyce i chemji, jest to sprawa już rozstrzygnięta w praktyce w wielu szkołach amerykańskich i angielskich. Podstawą nauczania jest szereg doświadczeń, wykonywanych przez ucznia. Rola nauczyciela (poza organizowaniem tej pracy samodzielnej ucznia) polega na pomocy w uogólnianiu i krytyce zdobytych wiadomości oraz na informowaniu ucznia o tych działach przedmiotu, które wskutek trudności technicznych są dla pracy doświadczalnej ucznia niedostępne.

W tym ostatnim zakresie doświadczenia wykonywane i demonstrowane przez nauczyciela są punktem oparcia dla wykładu.

Kiedy mowa o naukach biologicznych, sprawa

się komplikuje ze względu na trudności techniczne i na mniej bogatą pod tym względem praktykę.

I tu jednak nie ulega wątpliwości: 1-o że wprowadzenie ucznia w roli czynnej do studjów nad tym przedmiotem jest rzeczą możliwą w szerokim zakresie, 2-o że jest rzeczą konieczną, jeżeli chodzi o wyzyskanie nauk przyrodniczych jako środka wychowawczego największej wagi.

Dzięki naukom przyrodniczym, traktowanym w myśl powyższych zasad, uczeń wykształci swoje zmysły, wyrobi sobie zręczność i wynalazczość; zdobędzie zdolność i nawyknienie do dokładnej obserwacji oraz dążność do opierania sądów na własnych spostrzeżeniach; nabierze krytycznego zaufania do własnych spostrzeżeń i własnego sądu; przyzwyczai się do zużytkowywania zasobów umysłowych w życiu czynnym (zniesie to choć w tej dziedzinie demoralizujący rozdział pomiędzy wiedzą książkową, a płaszczyzną czynu).

Dodaćby należało, że pod wpływem czynnego stosunku do zjawisk rozwinąć się musi głębokie zainteresowanie się przyrodą, wzmoże się jej umiłowanie, a nie trzeba chyba przypominać, jak wszechstronnie kształcący wpływ wywrzeć to musi na dziedzinę uczuć estetycznych i etycznych. Dalej, zetknięcie się z nauką żywą, wżycie się w jej metody nietylko da poczucie, czym jest nauka dla człowieka, co mu dać może, a czego dać nie jest w stanie—ale wyrobi głęboką rzetelność umysłową.

Jak widzimy, nauki przyrodnicze mogą się domagać poważnego stanowiska w szkole nietylko dlatego, że dzisiaj człowieka nazywamy homo-faber (a związek techniki z przyrodoznawstwem jest dla każdego jasny), ale i dla swojej wielkiej, niezaprze-

czalnej i niezaprzeczonej wydajności wychowawczej. Takie poważne stanowisko nauki przyrodnicze zdobędą, ale dopiero w szkole przyszłości, w tych szczęśliwych czasach, kiedy przedmiotem pieczy staną się nie programy, egzaminy, świadectwa, a żywe i tworzące życie jednostki.

To wszystko, cośmy mówili, nie zgadza się wprost ze strukturą naszych szkół, nie zgadza się tak dalece, że wszelkie roztrząsania na ten temat wydawać się mogą bujaniem w obłokach.

Dobrze jest jednak czasem spojrzeć z pewnej wysokości na rzeczywistość—to daje perspektywę, pozwala objąć okiem szersze horyzonty, a często pokazuje rzeczy niewidzialne dla nas, gdy patrzymy z dołu.

II

Zwracamy się do rzeczywistości: czym są nauki przyrodnicze na naszych pensjach żeńskich?

Programy obejmują wszystkie główne gałęzi nauk przyrodniczych. Na każdy przedmiot przeznacza się zazwyczaj 2 godziny tygodniowo w ciągu roku.

Wyjątek pod tym względem stanowi fizyka (najczęściej w 3 klasach po 2 godz. tyg.), oraz chemja w niektórych szkołach (w jednej klasie 2 godz. i w jednej 1 godz. tyg.).

Obecnie zaczął się rozpowszechniać zwyczaj łączenia propedeutyki, fizyki i chemji w jednej klasie przy 3 godz. tyg. Zmiany tej niepodobna umotywować z punktu widzenia interesów nauk przyrodniczych—prawdopodobnie wchodziły tu w grę jakieś czynniki uboczne.

Naogół uderza wszechstronność dawanej wiedzy przyrodniczej i mała liczba godzin, przeznaczonych na wykład każdego przedmiotu. Inicjatorowie programów

słusznie (w teorji) dążyli do wszechstronności, sądzę jednak, że rezultaty nie odpowiadają oczekiwaniom.

Co do programów poszczególnych przedmiotów, utrudniają charakterystykę różnice, jakie tu widzimy zależnie od szkoły i wykładającego nauczyciela. Za podstawę biorę:

1) „Projekt programów nauk przyrodniczych dla szkół średnich", opracowany przez grono nauczycieli i wydany w r. 1907 nakładem Księgarni Naukowej;

2) program podobny, opracowany przez grono nauczycieli przy „Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego" w r. 1909 i umieszczony w programie ogólnym pensji żeńskich;

3) programy drukowane i pisane różnych szkół, jakie mi się udało zdobyć.

Co do istotnych cech wszystkie programy są z sobą zgodne. Cechuje je znowu dążenie do wszechstronności w zakresie danego przedmiotu—powiedzmy śmiało: wszystkie są przeładowane materjałem w stosunku do przeznaczonego na jego wykonanie czasu. Charakter programów najlepiej może dałby się tak wyrazić: układający je myśleli tylko o tym, coby chcieli dać młodzieży, a pozostawiali na uboczu zagadnienie, co ta młodzież w odpowiednim czasie wziąć potrafi.

Pod tym względem celuje „projekt programów", wymieniony przeze mnie na 1-ym miejscu, a nie ustępuje mu zupełnie program 2-gi. Podkreślić jednak należy, że autorowie 1-go zbioru programów, dając mu tytuł „projekt", zaznaczyli jego prowizoryczny i raczej teoretyczny (nie oparty na dostatecznym doświadczeniu charakter. Nie można tego powiedzieć o programie 2-gim — brzmi on dość apodyktycznie, a w jednym miejscu, w programie propedeutyki fizyki i chemji wyraźnie powiedziano: „Program poniższy zawiera

wykaz tematów, które mają być poruszone w tym kursie propedeutycznym; oczywiście jednak zakres, w którym to ma być uczynione, musi być dostosowany do przeciętnego poziomu klasy. Że poruszenie tych wszystkich tematów w odpowiednim zakresie jest możliwe, przekonało kilkoletnie doświadczenie".

Nadmienię, że tematy te liczą się na setki i że zaznaczono w tym programie konieczność opierania wykładu na doświadczeniach.

Zatrzymałem się na tym przykładzie, bo jest uderzający. Zwracam przytym uwagę czytelników na objaw charakterystyczny: zmniejszanie kursu zależnie od poziomu klasy rozumiane tu jest jako zmiana „zakresu"—*ilość zagadnień nie ulega zmianie.*

Moje doświadczenie doprowadziło mnie do wniosków wręcz odmiennych, niż wnioski autorów, czy autora powyższego programu. Wprawdzie przyznaję, że „poruszyć" można wymienione w programie zagadnienia, mam tylko... a raczej nie mam żadnych wątpliwości co do rezultatów takiego „poruszania".

Pomimo usilnej pracy nie udało mi się nigdy nawet zbliżyć do wyczerpania tego bogactwa materjału, jaki wskazują programy. Im dłużej jestem nauczycielem, tym mniejszy „kurs" udaje mi się przejść w odpowiednim czasie, bo coraz większą zwracam uwagę na to, co się w umysłach uczniów dzieje, a nie na własną wymowę. Własną pracą, a prawdopodobnie kosztem uczniów i uczenic doszedłem do przekonania, że nie należy nawet dążyć do wykonania programów, jakie na początku swojej praktyki nauczycielskiej zastałem. Sam się uwolniłem z pod tej suggestji szczęśliwie prędko, ale żal mi kolegów-nauczycieli, zaczynających pracę, którzy męczą w ten sposób siebie i dzieci.

Sądzę, że wielu nauczycieli podobnie jak ja wy-

trzeźwiało i że drukowane i pisane programy są niejako zabytkiem historycznym. Zabytek ten jednak przynosi poważne szkody, bo przez ludzi niedoświadczonych (siebie przytoczyłem jako przykład) może być brany poważnie.

Programów tych nie może obronić argument, który gdzieś słyszałem, że program zawiera materjał do wyboru nauczyciela. Jest to sprzeczność sama w sobie. Program powinien być skodyfikowanym doświadczeniem w danej dziedzinie, w przeciwnym razie jest zbyteczny.

Sądzę, że dzisiaj, po kilku latach praktyki, możnaby przystąpić do podobnej, choćby tymczasowej, kodyfikacji. Potrzebę tę odczuli nauczyciele, bo w r. 1910 ukazał się nowy program propedeutyki fizyki i chemji, opracowany i wydany staraniem „Sekcji przyrodniczej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego". Jest to pierwszy program opracowany naprawdę na podstawie doświadczenia i opracowany starannie. Znać, że autorzy, pisząc program, wracali ciągle myślą do własnej praktyki i starali się stworzyć rzecz dobrą i wykonalną. Możnaby temu programowi zarzucić pewną lękliwość w zrywaniu z dotychczasowym dążeniem do poruszania możliwie największej ilości zagadnień, ale zarzut ten nie jest zarzutem poważnym i w niczym nie uszczupla zasługi autorów. Jest to sumienna i szczera praca.

Życzyćby sobie należało, żeby wszystkie programy doczekały się podobnego traktowania.

Metoda nauczania przyrody w naszych szkołach, to wykłady ilustrowane pokazami. Strona demonstracyjna pozostawia bardzo wiele do życzenia. Pokazy nie stanowią zazwyczaj podstawy i punktu wyjścia

dla wykładu, są tylko ilustracją, dodatkiem. Zazwyczaj przytym ten dodatek bywa podawany rzadko i w niezbyt obfitej ilości.

Warto się zastanowić nad przyczynami tego stanu rzeczy.

Przyczyny widzę trzy: 1) brak odpowiedniego miejsca—sali wykładowej (nie mówię o pracowni); 2) stosunek nauczyciela do szkoły i odwrotnie; 3) niedostateczne pomoce naukowe. Omówię je kolejno.

Zwykle kładziemy nacisk na ostatnią przyczynę—dla mnie dwie pierwsze są nieskończenie ważniejsze.

Pierwszy względ dotyczy przedewszystkim fizyki i chemji. Przedmioty te z reguły wykładane są w klasach (z froterowaną posadzką), gdzie uczenice spędzają cały czas szkolny, gdzie niema najczęściej gazu, gdzie niema nigdy wodociągu i zlewu, nie mówiąc o kapie. Proszę sobie wyobrazić nauczyciela, wykonywającego doświadczenia w tych warunkach. Dodać należy, że szafy z przyrządami znajdują się często w przeciwnym końcu gmachu szkolnego; nauczyciel musi wszystkie przyrządy nosić, musi pamiętać o każdym drobiazgu, co jest rzeczą często niepodobną. Jeżeli chodzi o doświadczenia bardziej skomplikowane, o przygotowaniu go przed lekcją mowy być nie może.

Trzeba być przyrodnikiem-nauczycielem, żeby zrozumieć cały tragi-komizm tej sytuacji.

Przechodzę do stosunku nauczyciela do szkoły. Nie znam nauczyciela przyrody, któryby nie miał lekcji w kilku szkołach. Na 7-klasowej pensji żeńskiej, bez oddziałów równoległych, przyrodników bywa naj-

częściej kilku. Często nauczyciel w danej szkole posiada 2 godziny lekcji tygodniowo.

Pomijam zagadnienie, godne moim zdaniem zastanowienia, czy w tych warunkach może być mowa o bliższym związku nauczyciela ze szkołą, o zżyciu się z uczenicami, o wpływie wychowawczym. Nie zatrzymuję się i nad tym, że w tych warunkach szkoła wygląda wprost komicznie — ustawiczne trzaskanie drzwiami i... oblicze ciała nauczycielskiego zmienia się, jak... obrazy w kinematografie.

Chodzi mi o rozpatrzenie tej sprawy wyłącznie z punktu widzenia interesów nauk przyrodniczych. [1])

Nauczyciel biegnie (czy jedzie) w ciągu krótkiej pauzy z jednej szkoły do drugiej, przychodzi na miejsce najczęściej z opóźnieniem. O przygotowaniu najprostszego przyrządu do doświadczenia nie może być mowy. Trudno mu nawet wykonać doświadczenie takie, do

---

[1]) Ciekawe, aczkolwiek trudne do zbadania, są przyczyny tego stanu rzeczy. Możliwe, że w zastosowaniu do pewnych szkół grają tu rolę czynniki handlowo-reklamowego charakteru. Im więcej nazwisk nauczycieli (osobliwie znanych) wymieni dana szkoła, tym większy ma wpływ przyciągający na publiczność. Pozatym słyszałem argument, że nauczyciele, mający większą liczbę godzin w jednej szkole, zaniedbują swe obowiązki. Pomijając etyczną stronę tak śmiało ferowanego wyroku, podałbym w wątpliwość samo psychologiczno-dyscyplinarne założenie: nauczyciel, mając więcej godzin, bardziej musi dbać o ich zachowanie. Trzeci argument, jaki słyszałem, polega na tym, że w razie choroby nauczyciela, mającego więcej godzin, trudniej go zastąpić. Przytaczana jeszcze bywa t. zw. specjalizacja nauczycieli. Ludziom, którzy choć trochę rozumieją, czym być powinna szkoła średnia, nie potrzebuję tłumaczyć, jaką wartość ta nadmierna specjalizacja posiada.

Ja ze swej strony dodałbym argument natury społecznej: obecny stan rzeczy popiera dorożkarzy i dostarcza dochodu tramwajom miejskim oraz szewcom.

którego ma przyrząd gotowy, lub wyszukać odpowiednią tablicę. Dodajmy, że po lekcji znowu pośpiech, porzucanie pomocy naukowych w nieładzie— w rezultacie pomoce w takim się znajduje porządku, że trudno cokolwiek znaleźć. Należy przy tym uwzględnić, że pomoce naukowe w większości szkół są skąpe, że przyrządów gotowych jest często tyle, że można je na palcach policzyć.

Pomysłowość i wynalazczość nauczyciela musi te braki równoważyć. Jestem tego zdania, że można dobrze prowadzić nietylko wykład, ale nawet ćwiczenia z uczniami przy bardzo skąpych środkach i bardzo ubogich pomocach naukowych. Więcej nawet — jestem zdania, że niezrównanie większą doniosłość pedagogiczną posiada każde doświadczenie wykonane za pomocą przyrządu skonstruowanego, prymitywnie choćby, przez nauczyciela, niż to samo doświadczenie wykonane przy pomocy pseudo-precyzyjnego przyrządu fabrycznego. Każde zjawisko dostępne dla takiej techniki doświadczalnej powinien uczeń poznać najpierw w tych warunkach. Zwróci tu uwagę na istotę zjawiska, a nie na mosiężne śrubki i politurę drzewa.

Po zapoznaniu ucznia z takiemi modelami przyrządów własnego wyrobu, można pokazać choćby kilka tylko przyrządów dobrych, zapomocą których można w jego oczach wykonywać pomiary dokładne.

Mam wstręt do tych rozpowszechnianych nad miarę przyrządów-zabawek, które są zbyt skomplikowane, żeby ich konstrukcja była dla ucznia bezpośrednio jasna, a zbyt są marne, żeby widząc ich działanie, uczeń zrozumiał konstrukcję i działanie przyrządu autentycznego.

Streśćmy się: ubóstwo pomocy naukowych (gotowych przyrządów, tablic) nie jest naszym największym złem. Nauczyciel może to ubóstwo powetować.

Może powetować, ale potrzeba do tego warunków: musi mieć czas, miejsce (gdzieby się czuł gospodarzem), musi być ze szkołą w takich stosunkach, żeby się w niej nie czuł gościem, i trzeba mu dać zapas materjałów i najprostsze narzędzia. Zróbmy dzisiaj ankietę, a ręczę, że w połowie (jeżeli nie więcej) szkół nie znajdziemy wśród pomocy naukowych młotka, pilnika. kawałka drutu, zapasu korków, rurek szklanych i t. d.

Powiedziałem: nauczyciel musi mieć czas; trzeba to wyjaśnić.

Muszę tu potrącić o zjawisko natury społecznej (ściślej rzecz biorąc ekonomicznej). Przyrodnik, który ma 30 godzin lekcji tygodniowo, nie może naprawdę dobrze uczyć (30 godzin to nie jest maximum—wielu nauczycieli ma godzin więcej). Przyrodnik, mający wszystkie godziny szkolne zajęte, nie może przygotować przyrządów do doświadczeń przed lekcją. Chcąc jednak utrzymać siebie i rodzinę (choćby nieliczną), mniej godzin pracować nie może, bo dzisiejsza skala wynagrodzeń (60 rb. średnio za godzinę w stosunku rocznym) na to nie pozwala.

Może ktoś zwrócić uwagę, że nauczyciel posiada wolne godziny poobiednie i wtedy może przygotowywać przyrządy i doświadczenia.

Kto ten argument przytoczy, ten nie zna pracy nauczyciela, a w szczególności nauczyciela-przyrodnika. Pięć godzin lekcji dziennie (lekcji ilustrowanych doświadczeniami i pokazami) — to tak wielki wysiłek umysłowy i fizyczny, że trudno żądać jeszcze pracy dodatkowej. Nauczyciel przytym musi sam pracować umysłowo, jeżeli nie chce zdziczeć. Na przepracowaniu stałej, płodnej pracy opierać nie można. Kiedy

patrzę na zapał, z jakim niektórzy nauczyciele pracują, często smutne miewam refleksje: widzę jak z nieubłaganą koniecznością nadmierna praca studzi zapał, przygniata człowieka i zmusza do traktowania pracy pod kątem najmniejszego wysiłku.

Pomińmy nawet i ten brak czasu. Przypuśćmy, że zapalony nauczyciel zechce godziny wypoczynku poświęcać na przygotowywanie doświadczeń. Czy możliwe to jest w dzisiejszych warunkach? Czy może on to robić w kilku szkołach, z któremi jest w luźnych stosunkach, gdzie nie ma odpowiedniego kąta, gdzie, powiedzmy szczerze, przy braku miejsca będzie niepożądanym gościem.

Stwierdziliśmy, że nie mówiąc o metodzie heurystycznej w nauczaniu przyrody, nawet t. zw. „poglądowość“ nauczania pozostawia niesłychanie wiele do życzenia. Wykazaliśmy główne, moim zdaniem, przyczyny tego stanu rzeczy.

Jakie są rezultaty nauczania przyrody?

Jest to zagadnienie dość nieuchwytne, odpowiedź na to pytanie nie da się oprzeć na żadnym objektywnym materjale. Najmniej można się opierać na stopniach z przyrody wystawianych na cenzurach i patentach—znajdziemy tam niebywałą ilość „piątek“.

Oprzeć się tu mogę wyłącznie na swoich własnych spostrzeżeniach, gromadzonych przy pracy i przy obcowaniu z młodzieżą.

Nie przeczę, że pewne rezultaty są, bo i być muszą. Przy dobrych chęciach i talencie nauczyciela (a takich nauczycieli nie brak) nawet tak traktowane nauki przyrodnicze budzą zainteresowanie wśród części przynajmniej uczenic i dają im pewną dozę pokarmu umysłowego. Uderza tu zwłaszcza jak stokrotnie

się opłaca każdy wysiłek, zmierzający do rzetelnej choćby „poglądowości“ tylko. Przy pogadankach z młodszą generacją nieocenione usługi oddają kajety z rysunkami, prowadzone przez uczniów. Jest rzeczą godną zastanowienia, jak wzrasta zainteresowanie, jak się zwiększają postępy pod wpływem tego środka; a przecież wiemy, że rysowanie doświadczeń (czy obserwowanych tworów przyrody) to tylko surogat prawdziwie czynnej roli ucznia podczas lekcji.

Tu jednak chodzi nam o ogólną ocenę rezultatów i o zestawienie tych rezultatów z tym, coby być powinno. Taka ocena napewno wypadnie ujemnie. Żadnej z wymienionej na początku niniejszego artykułu zdobyczy w zakresie kształcenia uzdolnień czynnych jednostki dopatrzeć się naogół niepodobna. Jedyna rzecz osiągana, to dostarczenie pewnej wiedzy. I tu jednak rezultaty są problematyczne. Wiedza zdobywana przez uczenice jest martwa, zapomina się bardzo prędko — nie została bowiem przyswojona, tylko połknięta w pośpiechu.

Wielokrotnie zdarzało mi się spotykać z zupełną bezradnością uczenicy wobec najprostszego zjawiska, pomimo że przeszła kurs odpowiedniej nauki.

Bezradność ta wykazuje się zawsze, ile razy zachodzi potrzeba zużytkowania zdobytej wiedzy. A przysłowiowym stał się normalnie obserwowany fakt, że na pytania z danej gałęzi wiedzy uczenice odpowiadać umieją tylko na odpowiedniej lekcji: na lekcji fizyki nie umieją zrobić zadania na prostą regułę trzech, a vice versa na lekcji matematyki wykazują prawdopodobnie podobną wiedzę i wyszkolenie umysłowe, o ile chodzi o zagadnienia z fizyki.

Każdy nauczyciel wie, jak mało wiedzy zostaje w głowie uczenicy, kiedy po roku lub dwuch wróci

do danego przedmiotu. Ta nietrwałość wiedzy daje dużo do myślenia.

I nie jest to wina nauczyciela, a wina systemu.

Najgorszą rzeczą jest to, że uczenice stykają się z naukami przyrodniczemi martwemi, jakby zmarźniętemi, a przez to sfałszowanemi, że odczucia i zrozumienia niema ani śladu.

W związku z tym głębszego zainteresowania się naukami przyrodniczemi stwierdzić nie można. Są to wszystko oczywiście wyniki także i ogólnej organizacji szkoły. Jak tu mówić o głębszym interesowaniu się przyrodą, kiedy zainteresowanie budzi się tylko tam, gdzie jest poważna (mniej lub więcej samodzielna) praca. Tutaj zaś nawet pracy przy odrabianiu lekcji od uczenic często wymagać trudno wobec przeładowania programów i wynikającego stąd chronicznego przepracowania. O tym zaś, żeby podczas lekcji nauczyć wszystkiego, marzyć nawet wobec krótkiego czasu niepodobna.

Ciekawą byłaby statystyka zdrowia uczenic w związku z ich pracowitością i postępami w naukach. Z zaobserwowanych faktów otrzymałem wrażenie, że dałoby się wyróżnić dwie grupy jednostek:

1) Pracowite, posiadające wiedzę, objętą programami, i chore najczęściej na błednicę lub zagrożone gruźlicą; 2) leniwe, nie umiejące nic prawie, zdemoralizowane zaniedbywaniem obowiązków, ale za to zdrowsze. [1])

---

[1]) Byłoby rzeczą bardzo na czasie zaprowadzenie należytej (nie formalnej) opieki lekarskiej nad szkołą. Dowiedzielibyśmy się nareszcie, jaki jest stan zdrowia dzieci w szkole i co

Co tu wybrać? Czy nie staje tu często nauczyciel przyrody wobec dylematu: zamknąć oczy na postępy uczenic w tym „drugorzędnem“ przedmiocie, jakim jest przyroda i... stawiać „piątki“ według alfabetu; albo być „wymagającym“ i dokładać kamień do dźwiganego przez sumienne i chorowite uczenice brzemienia.

Widzimy, że los nauczyciela przyrody, traktującego swoje życie, a zatym i swoją pracę, poważnie, jest ciężki. Wszystko zdąża do tego, żeby jego pracę zbagatelizować. Ciekawy, choć nieuchwytny, jest stosunek szkół do nauk przyrodniczych. Może dałby się wyrazić w takich słowach, wypowiadanych do siebie w chwilach szczerości wewnętrznej przez właścicieli szkół: „Podobno nauki przyrodnicze są konieczne w szkole, podobno wpływają niezmiernie kształcąco („Europa“ tak twierdzi) na młodzież. Ja tego nie widzę, ale mniejsza o to, byle tylko kłopotu z tym nie było“.

I trudno się temu dziwić. Nauki przyrodnicze, traktowane tak jak dzisiaj, nie są poważnym czynnikiem wychowawczym.

W ten sposób stwarza się błędne koło: nauki przyrodnicze nie uzewnętrzniają swego bogactwa, bo są przez szkołę niedoceniane; szkoła niedocenia nauk przyrodniczych, bo nie widzi wielkich rezultatów pedagogicznych. [1])

Żeby to błędne koło przerwać, nie potrzeba się nawet powoływać na „Europę“ — już i u nas można

---

ten stan wytwarza; co tu należy przypisać przeciążeniu pracę umysłową, a co innym niekorzystnym warunkom np. niestosownym lokalom szkolnym i t. d.

[1]) Podając tę tylko przyczynę lekceważenia nauk przyrodniczych, świadomie idalizuję szkołę.

znaleźć przykłady dowodzące, że nauki przyrodnicze mogą być pedagogicznie płodne.

Nie skończę niniejszego artykułu na narzekaniach. Chcę z tego, co powiedziałem wyżej, wyciągnąć praktyczne konsekwencje. Uprzedzam, że tutaj staję na gruncie jak najbardziej realnym, mówię tylko o tym, co uważam w obecnych warunkach za wykonalne i konieczne.

Postawmy sobie cel skromny: nie dążmy do dawania obfitej wiedzy, postarajmy się budzić poważne zainteresowanie przyrodą, nie zniechęcajmy młodzieży do nauk przyrodniczych, czyniąc je czymś martwym, nudnym i zatęchłym; pokażmy uczniom skromne fragmenty nauki, ale fragmenty żywe i twórcze; postarajmy się osiągnąć choćby drobną cząstkę tych korzyści wychowawczych (w ukształceniu osobnika), o których mówiłem w części I-ej niniejszego artykułu.

Jak to uczynić?

I. Programy należy zredukować, ale nie w ten sposób, jak się to praktykuje obecnie. Krótki podręcznik, krótki program różni się od obszernego tym, że każde zagadnienie jest obcięte, omówione w kilku ogólnikowych słowach.

Należy zredukować liczbę poruszanych zagadnień, a jednocześnie te zagadnienia pogłębić tak, żeby się przez piachy gotowych abstrakcyjnych konstrukcji dokopać do ożywczego źródła twórczej nauki, pokazać uczniowi, jak się naukę tworzy.

II. Należy zaniechać zwyczaju niepotrzebnego powiększania liczby nauczycieli przyrody. [1])

---

[1]) Kolegom-nauczycielom innych przedmiotów pozostawiam

Nadmierna „specjalizacja“ nauczycieli w szkole średniej jest zjawiskiem chorobliwym.

III. Należy wierzyć nareszcie, że nauczanie fizyki i chemji bez sali na to przeznaczonej jest i musi być zawsze parodją racjonalnego nauczania.

Umeblowanie sali może być prymitywne. Przy skromnych środkach można taką salę umeblować tak, że jednocześnie będzie mogła być pracownią: długie, wązkie, różniące się wysokością stoły i ławki będą do tego celu odpowiednie. W sali takiej musi być gaz, wodociąg i zlew, oraz powinnaby być kapa. Fizykę i chemję można połączyć w jednej sali — wypadnie tylko przyrządy z częściami metalowemi (najczęściej nieliczne) umieścić w innym pokoju, lub w dającej się szczelnie zamknąć szafie.

IV. Sprawa pomocy naukowych da się postawić racjonalnie tylko pod warunkiem dokonania reform, wymienionych w punkcie II i III. Należy dać nauczycielowi najprostsze narzędzia i potrzebne materjały, żeby mógł możliwie jak największą ilość przyrządów konstruować sam. Poza tym należy (przy małych środkach) kupować przyrządów gotowych mało, ale kupować przyrządy dobre.

V. Mając powyższe warunki, nauczyciele powinni się starać wprowadzić ćwiczenia praktyczne choćby w skromnych rozmiarach i choćby kosztem godzin wykładowych.

Zakładanie pracowni, przeznaczonych dla młodzieży z wszystkich szkół, jak procownia fizyczna, mieszcząca się przy „Uranji“ lub pracownia biologiczna, założona przez „T-wo Miłośników Przyrody“, jest

---

zagadnienie, czy nie dałoby się powiedzieć tego samego nietylko o przyrodzie.

rzeczą bardzo chwalebną, ale sprawy poruszonej przeze mnie nie rozwiązuje.

Sprawę ilości godzin, przeznaczonych na nauczanie przyrody, oraz sprawę ogólnej konstrukcji programów (rozmieszczenie przedmiotów w klasach) pomijam, bo są to rzeczy na dzisiaj określone przez „siły wyższe“. Nie poruszam również wspomnianego wyżej zagadnienia o płacy nauczycielskiej, bo tę ustalają „warunki rynku“.

Kończę życzeniem, żeby ten mój głos złamał milczenie, w którym ginie sprawa ważna.

Władysław Radwan.

Warszawa.

Z dziedziny krajoznawstwa

przez

Wł. Wakara.

„Krajobraz polski“ przez d-ra J. Smoleńskiego.—Wystawa „Krajobraz polski“. — „Z kresów polszczyzny“ przez R. Zawilińskiego. — „O życiu Polaków w Ameryce Północnej" przez F. K. Iwanowskiego.

Swobodniejsze nieco, niż dawniej, warunki badania ziemi polskiej sprzyjały ogromnie rozwojowi krajoznawstwa, które niedawno jeszcze spotykane z pewnym niedowierzaniem przez Nałkowskiego, obecnie doskonali się w kierunku jego przesłanek teoretycznych, posiada swe towarzystwo naukowe, pismo, zbiory, literaturę i toruje sobie drogę do szkoły.

Szkoła i nauka wymagać muszą od każdej dziedziny wiedzy czystości i wyraźności teoretycznej. Krajoznawstwo nie posiadało jednak do czasów ostatnich określonej treści i jeszcze Nałkowskiemu przed paru zaledwie laty wydawało się nie nauką, lecz gromadzeniem materjałów surowych dla gieografji. Można się było przez pewien czas obawiać, że przeważy w nim kierunek Glogiera i że krajoznawstwo stanie się czymś pośrednim pomiędzy folklorystyką a pielęgnowaniem zabytków starożytności. Polskie Towarzystwo Krajoznawcze poświęcało też przez czas dłuższy specjalną uwagę pamiątkom historycznym polskim. Skutkiem tego wśród klisz, wypożyczanych przez nie,

przeważają wizerunki zamków, kościołów, klasztorów nad ogólnemi widokami kraju. W ostatnich czasach daje się zresztą tu spostrzegać zwrot ku lepszemu: krajoznawstwo odnajduje swą treść właściwą i kieruje się w stronę badania krajobrazu polskiego. Staje się przytym nawet nie początkową nauką najbliższej okolicy według chybionej teorji niemieckiej, lecz najwyższym szczeblem badania gieograficznego, najbardziej specjalnego.

Dowodzi tego przedewszystkim bardzo piękna książka d-ra J. Smoleńskiego: „Krajobraz polski“. Mimo protesty filologów, którzy woleli „widok“, termin, użyty przez autora w tytule,—„krajobraz“,—złożony z punktu widzenia gramatyki błędnie i nieściśle, uzyskał całkowite prawo obywatelstwa w języku polskim i przyjął się doskonale w mowie potocznej. „Widok“ nie oddaje w swym brzmieniu i użytku powszednim wszystkiego, co się kojarzy w naszym umyśle z wyrazem „krajobraz“; „widok“ musi być na coś, z czegoś,—„krajobraz“ ma znaczenie ogólniejsze, w którym go „widok“ zastąpić nie zdoła: mówimy o „krajobrazie ojczystym“, „cechach i pochodzeniu krajobrazu“, „jego częściach składowych“, nie mogąc zastosować we wszystkich tych powiedzeniach „widoku“. A to dało neologizmowi te prawa, które mu odbierała filologja,—teraz więc gramatyka musi się z jego istnieniem bezwzględnie pogodzić. W każdym razie nie „widok“, lecz może tylko zbyt niezgrabny w zdaniu—„wygląd kraju“ mógłby go z pewnym powodzeniem zastępować.

Jednak treść nowotworu nie jest ściśle określona. Wkładamy w nią różne odcienie sensu, czasem więc tak zatraca wszelką dokładność, a nawet konkretność, że miast ułatwiać, utrudnia porozumienie się. Niejeden pojmuje go szeroko, inny zwęża i ograni-

cza, i nikt nie poddaje go analizie. Jedno, co wszyscy odczuwamy w brzmieniu wyrazu „krajobraz“, to, że w odróżnieniu od pojęcia widoku, w którym łączymy wszystko, co widzimy, w pstrą mieszaninę, „krajobraz“ daje wrażenie pewnego całokształtu, harmonji, jednolitości. Czy jest jednak coś wspólnego pomiędzy turniami Tatr a piaszczystym brzegiem Bałtyku albo bagnami Pojezierza, gdy mówimy o krajobrazie polskim? Tak, jest. Pojęcie krajobrazu zawiera w sobie nie urojoną tylko harmonję różnych swych części składowych, lecz prawdziwą. Skoro mówimy o Polsce, jako o kraju, jako o jednostce gieograficznej, jakkolwiek się na nią zapatrujemy, czy jako na „pomost pomiędzy dwoma morzami“ według Romera, czy jako na „kraj przejściowy od Zachodu do Wschodu Europy“, jak wolał Nałkowski,—upatrujemy w niej pewne pierwiastki wspólne całemu jej obszarowi, i ich więc całość stanowi krajobraz polski. Skoro istnieje „kraj“, istnieje również „krajobraz“. Z tego punktu widzenia błędem jest ze strony p. Smoleńskiego, że w książce, poświęconej krajobrazowi polskiemu, pomija zupełnie całokształt ziem polskich, rozpatrując jedynie poszczególne ich dzielnice, z których najmniej dla Polski typowej—Karpatom—najwięcej udziela miejsca.

Niekoniecznie zresztą pojęcie krajobrazu tyczy się tak olbrzymich obszarów, jak Polska cała. Nie musi ono różnić się od pojęcia widoku ogarnianą przez nie przestrzenią. Możemy mówić również o krajobrazie dzielnicy, krainy, nawet okolicy, jak to czyni autor. I tu różne czynniki przyrodnicze—glebę, budowę powierzchni, rzekę, szatę roślinną — wiążemy, mówiąc o krajobrazie, w jedną całość, w ślady gieografów współczesnych, znajdujących zależność pomiędzy poszczególnemi częściami składowemi krajobrazu. Tę jednolitość ich uwypukla zwłaszcza porównanie ich po-

łączenia do krajobrazów odmiennych. Mówimy więc, jako o jednej całości, o krajobrazie górzystym, równinnym, loessowym, polodowcowym, pustynnym, lesistym, stepowym, północnym, południowym, nadbrzeżnym, śródlądowym, dzikim i kulturalnym.

Mimo wszystko krajobraz posiada dość konkretności, ażeby się nie stać martwą abstrakcją. Będąc uogólnieniem cech przyrodniczych kraju, może on być równie barwnie odmalowany, jak poszczególny widok. Różni go od widoku to, że opisując widok, wiernie odmalowujemy wszystko, co się nań składa, mówiąc o krajobrazie, uogólniamy widoki, odrzucamy z nich wszystko, co nie jest typowe, wszystko, co jest zbyt drobiazgowe. Widok odpowiada fotografji lub kopji, krajobraz—malowidłu lub opisowi, gdzie się przejawia praca twórcza doboru materjału. Widok porównać można do pierwszego z brzegu człowieka, wziętego żywcem, jakim jest, krajobraz—do typu z literatury, oczyszczonego z przypadkowych cech niecharakterystycznych, lecz pogłębionego,—usystematyzowanego, lecz równie nadającego się do barwnego odtworzenia. Widok więc jest przygodnym, przypadkowym i zmienia się co chwila. Krajobraz jest charakterystycznym, typowym i odznacza się względną stałością. *Widok więc jest szczególnym wypadkiem krajobrazu.* Widok można porównać do pogody, krajobraz odpowiadałby wówczas klimatowi.

Dr. Smoleński udowodnił w swej książce naocznie, co mówię. Książka jego jest właśnie zarazem naukowym uogólnieniem i malowniczym odtworzeniem krajobrazu dzielnic polskich, barwnie ilustrowanym pięknie wykonanemi obrazkami i urywkami z poetów. Przypomina się tu mimowoli zdanie Nałkowskiego, że „opis przyrody, dany np. przez malarza, który ją tylko widzi, lecz nie rozumie, będzie estetycznie

niższy od opisu mistrza naszej nauki o umyśle typu humboltowskiego“.

Autor zwraca uwagę przedewszystkim na budowę powierzchni Polski. To słusznie. Najbardziej o krajobrazie stanowi górzystość, pagórkowatość lub równinność kraju. Krajobrazy Alp z jednej strony, a puszty węgierskiej z drugiej są tak odmienne, że przez samą różnicę kształtu pjonowego caeteris paribus przeciwstawiają się sobie. Mówi więc autor obszernie o Karpatach, płycie Pojezierza, niżu środkowym, diunach nadbrzeżnych i śródlądowych, jarach podolskich i górach Małopolskich. Używa tu niestety za chybionym przykładem Nałkowskiego nazw wyżyn lub nizin nie zaczerpniętych z życia i mowy ludu, lecz ściśle podręcznikowych i zupełnie sztucznych: zdziwiłby się wielce mieszkaniec Lublina, gdyby się dowiedział, że mieszka na—„wyżynie czarnomorskiej (!)“; wolelibyśmy już rozciągnięcie nazwy Podola na wyżyny ościenne.

Znaczną uwagę autor poświęca uwodnieniu kraju, dając dużo miejsca rzekom, bagnom, jeziorom polskim i uwzględniając obszernie kwestje ich dziejów gieologicznych. Mniej mówi o glebie kraju. Agronomja naukowa powstała dopiero w czasach niedawnych, opóźniając rozwój gleboznawstwa, które więc nie przetorowało jeszcze drogi do gieografji. Jednak wzmiankuje autor o piaskach jałowych Mazowsza, granicie Karpat, próchnicy ukraińskiej i szczegółowo rozprawia o pochodzeniu lössu małopolskiego. Za to więcej autor uwzględnia roślinność Polski w myśl zdania Nałkowskiego, że szata roślinna najwięcej stanowi o wyglądzie zewnętrznym krajobrazu. O ile jednak w sferze gieologji autor jest u siebie w domu, daje naukowe wytłumaczenie zjawisk ziemskich i zdobywa się czasem nawet na świeże pomysły, o tyle w dziedzinie

botaniki uzasadnia teoretycznie tylko zalesienie lub jałowość poszczególnych zakątków kraju, pomijając tłumaczenie rozpowszechnienia w Polsce poszczególnych roślin, i jest bardziej poetą, chwytającym ogólny wygląd krajobrazu a umiejącym wprawnym okiem odróżnić najbardziej typowe dla danej okolicy rośliny: tu buki lub sosny, tam olchy lub topole, gdzieindziej chabry lub wodorosty. Skutkiem tego strona botaniczna jest reprezentowana w działach poszczególnych nieco nierównomiernie. Braki te uzupełni może wychodząca obecnie praca Z. Wójcickiego o roślinności Królestwa. Nie przeszkadzają one zresztą dziełu Smoleńskiego być chlubnym świadectwem opracowania naukowego i odczucia poetyckiego naszego krajobrazu.

W kierunku tego badania poszło obecnie, jak zaznaczyłem, i Towarzystwo Krajoznawcze. Jaskrawy wyraz prąd nowy znalazł w urządzeniu przez nie okazałej wystawy „Krajobraz polski". Nie bacząc na to, że ciasna sala, zastawiona obrazami wystawy, utrudniała w wielkim stopniu oglądanie jej przez liczniejsze zastępy widzów, całe jednak szkoły przychodziły ją zwiedzać, wzbogacając tak godne poparcia społecznego towarzystwo, tysiące młodzieży więc przewinęły się przez salę ratuszową, uplastyczniając swe wiadomości z gieografji ojczystej lub je uzupełniając, i bodajże pierwszy zorganizowałem ten pochód szkół na wystawę. Mimo to wyznać należy, że była ona urządzona po dyletancku. Dobór obrazów malarskich był tam dość przypadkowy, zależny od posiadanego materjału więcej, niż od z góry powziętego systemu. Dział główny—fotograficzny—w doborze zdjęć wydawał się pozbawionym myśli przewodniej. Obrazy i zdjęcia zostały uzupełnione jedynym tylko modelem (Bramy Krakowskiej w Lublinie), rzeźby brakło zupełnie, choć przecież całe łańcuchy górskie z ich doli-

nami i strumieniami, a nawet na równinie wsie, zagrody, stada, typy ludowe mogły i powinny były być przedstawione zapomocą rzeźby lub modelowania. Zarówno, jak w książce Smoleńskiego, na wystawie nie było ani jednej mapy, któraby przecież ułatwiła orjentowanie się wśród jej materjału, zwłaszcza gdyby była gipsometryczna. W rozmieszczeniu obrazów nie był zachowany porządek ani artystyczny, ani zapowiedziany terytorjalny, podział na kategorje zdjęć fotograficznych wydawał się sztucznym i nieuzasadnionym. Pomimo to chętniejbym się zgodził na przesłanki teoretyczne organizatorów wystawy, niż na podstawowe założenia d-ra Smoleńskiego. W ich oczach krajobraz nie sprowadzał się do budowy powierzchni, uwodnienia i szaty roślinnej kraju. Uwzględnili oni również różnice krajobrazu w różnych porach roku i nawet dnia: oglądaliśmy na wystawie krajobraz wiosenny, zimowy, w czasie odwilży, zatoru i roztopów, o świcie i w blasku słonecznym. Uznali oni, że Polska ma swoje niebo i dołączyli je do krajobrazu, raz jasne, innym razem zachmurzone—dodałbym do tego i gwiaździste. Mgły i deszcze uwzględnia nieraz i doktór Smoleński, zarówno jak ukrywające się przed oczami podziemia i groty, gdy mówi o zjawiskach krasowych w Polsce. Nie widzi się zresztą również wiatrów i wilgoci, zapachu kwiatów, świergotu ptactwa, a czyż można im odmówić prawa należenia do krajobrazu? To nic, że ptaki nie są przymocowane do swych miejsc, jak drzewa lub góry: niech krajobraz toczy się wraz z rzekami, buja wraz z wiatrami, podnosi się ku chmurom, opuszcza się w podziemia, umiera i odradza się wraz z roślinami i zwierzętami, niech zawiera woły ukraińskie i nasze stada, bo bez tego wszystkiego niema krajobrazu.

Dla tego też uważałbym, że dr Smoleński zrobił

pomyłkę w tytule książki. Pominął w krajobrazie pracę twórczą rąk ludzkich, ledwie rzadko o niej nadmieniając, przeważnie w urywkach z poetów. A przecież Polska to nie Afryka, gdzie człowiek nie zdążył wycisnąć na krajobrazie swego potężnego piętna. Lochy i tunele rywalizują z grotami, kanały i sadzawki z rzekami i jeziorami, pola i parki z lasami i łąkami. Wystawa krajobrazu słusznie więc zawierała złociste polskie łany, miedze i drogi, obraz pierwszy, zatytułowany „krajobraz polski" słusznie przedstawia nam wieś i kościół. Lecz Polska się uprzemysławia. A wraz z tym zmienia się jej krajobraz, do niego wchodzą teraz huty i fabryki, a nawet podziemia kopalniane, dym z kominów i gwizdawki lokomotywy. W oczach wystawy one „szpecą" krajobraz polski, czyli są czymś poza krajobrazem stojącym, wpływającym nań zzewnątrz. Ten pogląd wydaje mi się przestarzałym. Trzeba się pogodzić z faktem, że w Polsce nieraz już kominy fabryczne stwarzają krajobraz.

Będąc konsekwentnemi, wciągniemy do pojęcia krajobrazu nawet ludzi samych. Górnik z Zagłębia, Księżak lub Podhalanin są nieodłączni od tła krajobrazu, i dualizm byłby w jego pojmowaniu tak samo szkodliwy, jak wszędzie. Pstre ubiory Krakowiaków, ruch uliczny Warszawy, rynek w miasteczku w dniu targowym, jarmark, odpust lub korowód również należą do krajobrazu polskiego. W naszych czasach, w naszych ziemiach bez człowieka niema krajobrazu, a więc i kraju. Wprawdzie dr Smoleński odnajduje za Romerem dla Polski na dowód, że stanowi jednostkę gieograficzną, rolę pomostu między morzami Bałtyckim a Czarnym, choć tego pomostu nie stanowiła, gdy morza oba do niej należały, teraz zaś jego połowę zajmuje Ukraina. Pomosty jednak robią ludzie i dla ludzi są one pomostami. Nawet za „przejściowością"

Polski pod względem przyrodniczym, na którą wskazywał Nałkowski, kryją się w „Gieografji Rozumowej“ granice etnograficzne, gdzieindziej znów historyczne. Unikając człowieka, dr Smoleński nawet we wstępie mówi nie o wspólnych cechach, lecz o różnicach krajobrazu polskiego i zrazu dzieli kraj na dzielnice. Bo bez Polaka niema krajobrazu polskiego.

A więc i język w swym ogólnym brzmieniu i wrzynających się w ucho tonach zasadniczych należy do krajobrazu. Bo język stwarza naród, naród zaś kraj. Granice więc mowy polskiej to granice krajobrazu polskiego.

Tym granicom właśnie poświęca swą niewielką książeczkę p. R. Zawiliński, dobrze skądinąd społeczeństwu czytającemu znany. Nie jest on specjalistą gieografem lub językoznawcą w swych „Z kresów Polszczyzny“, kreśli jedynie wrażenia, odebrane z paru wycieczek krajoznawczych, które każdy z ciekawością przeczyta. Zwiedził więc okolice polskie Prus Wschodnich (I—III), Kaszuby (IV—V) i wsie zakarpackie na Węgrzech (VI—IX). Daje tu obraz życia kresowców polskich, ich typów, zwyczajów, zajęć wśród różnorodnych nieprzyjaznych wpływów. Wszędzie celem jego wywiadów jest kwestja świadomości narodowej odciętych od swego ogółu Polaków i wszędzie prawie musi ją rozstrzygnąć przecząco. Pomimo jednak braku świadomej przynależności do narodu mieszkańcy Mazowsza pruskiego, Kaszub, Spiżu i t. p. zachowali, jak stwierdza autor, język ojczysty, a z nim swą polskość. Zajmuje więc go pytanie, czy ulegnie ona wpływom zewnętrznym, co powodowałoby wynarodowienie kresowców, czy też uświadomi siebie sobie, dołączając szeregi swe do ogółu polskiego. I pytanie to zostawia autor w swej ładnej książce tak, jak

ono zostaje w życiu: w zawieszeniu. Niech się doczeka takiegoż zbadania i opisu—co nierównie łatwiej uczynić—lud polski kresowy na Litwie. Długim, lecz wązkim pasem ciągnie się półwysep polski aż het poza Wilno pomiędzy Litwinami i Białorusinami, to zwężając się, to rozszerzając i tworząc dokoła mniejsze lub większe wysepki. Lecz choć dużo na Litwie jest inteligiencji polskiej, lud polski tameczny znamy słabo, nie badamy jego mowy, granic i zwyczajów, a Wilna nie ustępujemy Litwinom lub Białorusinom w imię historji, kiedy tymczasem okolica jego po dziś dzień jest polska.

Nie może się doczekać należytego zbadania i opisu również i czwarta dzielnica polska — kolonja amerykańska. Lud polski, wciągnięty do niej bez uprzedniego obcowania z wykształconą inteligiencją rodzimą i wyższego poziomu kulturą polską, żyje w tak odrębnych warunkach przyrodniczych, państwowych, społecznych i narodowych, że nie może nie wzbudzać zainteresowania w metropolji. Niestety interesują się nią tylko zamierzający wyjechać do Ameryki. My tu nie mamy ani dokładnych opisów, ani utworów beletrystycznych, ani cyfr statystycznych, osnutych na tle życia Polaków w Stanach Zjednoczonych. Nie zaradza złemu i ksiażka p. F. Iwanowskiego, poświęcona tej sprawie i należąca do wydawnictw im. Brzezińskiego, lecz niekorzystnie od nich odbijająca. Jeszcze rady dla wychodźców są do przyjęcia, opisy zaś są niezupełne, cyfry nieścisłe, styl mierny, a i spotyka się kwiatki na wzór „wszędzie wkręcających się żydków“. Tylko brak przesadnego optymizmu lub przesądzania o wynarodowieniu Polaków amerykańskich korzystnie wyróżnia książeczkę. Zależy ta kwestja od metropolji, czy nawiąże i utrzyma prawidłowe stosunki kulturalne ze swą kolonją, bo w zasadzie w naszych cza-

sach szybkiej i wygodnej komunikacji może naród utrzymać swą odrębność nawet w rozproszeniu. Na tym przecież opiera się współczesny ruch narodowy żydowski. Zaznajamiać się więc z Ameryką polską jest obowiązkiem krajoznawstwa, i póki niema książek lepszych, i broszurka p. F. K. Iwanowskiego może temu celowi oddać niejaką usługę.

Wł. Wakar.

Warszawa.

Jak wychowawca zdobyć może potrzebne wiadomości

napisał

EDWARD PEETERS,

kierownik Międzynarodowego Biura Informacji Wychowawczych w Ostendzie.

Jak wychowawca zdobyć może potrzebne wiadomości?

Jest to pytanie na porządku dziennym.

W naszych czasach, każdy wychowawca, zasługujący na tę nazwę, chce i musi wiedzieć jak najdokładniej, co się robi, próbuje, wprowadza w czyn, nietylko w jego ojczyźnie, ale i w różnych innych krajach kulturalnych. Istotnie sprawa wychowania postępuje tylko dzięki pracy, pogłębieniu wiadomości, śmiałym próbom, badaniom porównawczym projektów, które na pierwszy rzut oka określićby się chciało pretensjonalnym wyrazem: *utopja*, dogadzającym jedynie słabszym umysłom, lecz najzupełniej im wystarczającym.

Na nieszczęście spełnienie tego życzenia jest bardzo trudne i liczne przeszkody spotyka na swej drodze ten, kto dla rozszerzenia swego widnokręgu chce wyjść choć trochę poza swą małą, specjalną, ściśle odgraniczoną sferę.

Przedewszystkim—*sprawa języka.*

Nie wszyscy są poliglotami, daleko do tego, i byłoby rzeczą trudną, jeżeli nie niemożebną, znać wszystkie języki, jakich badacz potrzebować może. Przypuśćmy w najlepszym razie, że większość wychowawców zna trzy, lub cztery języki obce. To nie może wystarczyć, należy koniecznie przyswoić sobie języki wszystkich krajów, w których chce się poznać systemy wychowawcze, prawodawstwo szkolne, badane zagadnienia, projekty podane w teorji, lub wprowadzone w życie. [1])

Następnie jest *sprawa korespondentów.*

Jest bardzo trudno znaleźć korespondentów, zajmujących się gałęzią, o której pragnie się zdobyć potrzebne wiadomości, *chcących* [2]) i *mogących* dostarczyć żądanych objaśnień. Ta sprawa jest może jeszcze trudniejsza do rozstrzygnięcia, aniżeli językowa, gdyż dostarczane wiadomości powinny być wolne od stronniczości tak politycznej jak wyznaniowej i dostarczający objaśnień powinien należycie się przejąć myślami proszącego o nie, ażeby to udzielanie wiadomości było istotnie pożyteczne.

Po trzecie—*trudność zajmowania się jednocześnie różnemi krajami w tej samej sprawie.*

---

[1]) Już powyższe uwagi dowodzą potrzeby międzynarodowego języka pomocniczego. Nie gardzimy bynajmniej esperantem, lecz wydaje nam się, że mniejsze narody powinny wybrać w swym własnym interesie jeden z głównych języków (angielski, francuski, niemiecki), jako język dopomagający do zdobywania międzynarodowych wiadomości. Jest to w ścisłej łączności z terminami technicznemi, których różnorodność w różnych językach wywołuje nieraz poważne nieporozumienia.

[2]) Chociaż zawód wychowawcy jest jak najbardziej idealny i altruistyczny, nie trzeba zapominać, że idzie tutaj o pracę bezpłatną i zupelnie bezinteresowną.

Jeżeli sprawa, którą się chce rozpatrzyć dotyczy kilku różnych krajów—przypuśćmy, że idzie o zdobycie potrzebnych wiadomości co do wychowania moralnego w różnych krajach, trudności, jakie się napotyka, są prawie nie do przezwyciężenia. Rzeczywiście, jeżeli nawet badania odnoszą się choćby tylko do dziesięciu krajów, trzeba szukać i *znaleźć* dziesięciu korespondentów, odpowiadających zadaniu i *chętnie się go podejmujących* i posiłkować się co najmniej pięciu lub sześciu językami, *jeżeli nie więcej*. Rozumie się samo przez się, że po większej części wychowawca cofa się nieświadomie przed taką pracą i woli w tych warunkach nie rozszerzać swego widnokręgu.

Te różne trudności i inne, które pominiemy, ażeby nadmiernie kwestji nie rozwlekać, wydają się i słusznie bardzo trudne do przezwyciężenia. To też wiele osób woli się od nich usuwać. A jednak zdołaliśmy z pomocą życzliwych przyjaciół usunąć przeszkody i stworzyć dzieło, powołane, być może, do oddawania jaknajwiększych usług wychowawcom różnych krajów. [1])

Nie mamy zamiaru opisywać tutaj, jak owa myśl, bynajmniej nie samorodna, była wynikiem długich lat uciążliwej pracy: zajmiemy się obszernie tą ewolucją w sprawozdaniu, które wydamy pod tytułem: „La Do-

---

[1]) Ciekawym jest, jak się ciągle mnożą usiłowania organizacji międzynarodowych, których założyciele przypisują sobie odkrycie i inicjatywę zupełnie samorodną i w skutek tego nie chcą się zgodzić na należenie do już istniejącej instytucji. Niech nam będzie wolno im powiedzieć, że w danej chwili myśl zdobywania potrzebnych wiadomości w sprawie wychowawczej nie powinna już być odkryciem i że teraz idzie już o *urzeczywistnienie*. I na tej właśnie drodze możemy zwrócić ogólną uwagę na wyniki dodatnie i poważne.

cumention Educative, Genèse et histoire d'une idée, de 1909 à 1911" i które tworzyć będzie pierwszy rocznik—odnoszący się do trzech lat działalności organizacji, którą tutaj opisujemy. Wystarczy wspomnieć, że zawiązawszy wskutek prywatnych badań stosunki z wielu wychowawcami różnych narodowości, postanowiliśmy 1 października 1909 r. wydać 1 numer „przeglądu informacyjnego", mającego na celu zbieranie faktów i dokumentów, dotyczących wychowania w najszerszym tego słowa znaczeniu.

Była to „Minerwa", początkowo kwartalnik.

„Głównym naszym celem, pisaliśmy, podając swój program, jest stworzenie źródła informacji w sprawie wychowania pojętego jak najszerzej. Próba ta tym może być pożyteczniejsza, że w naszym wieku odrodzenia wychowania niema wiele łączności pomiędzy różnemi reformatorami i twórcami nowych szkół i że większość wychowawców praktyków nie wie wcale, co się dzieje gdzieindziej... Bierzemy co prawda na siebie bardzo ciężkie zadanie, lecz gorące przyjęcie, jakiego doznaliśmy w różnych krajach, pozwala nam mieć nadzieję doprowadzenia do celu przedsięwziętej sprawy.

Staramy się... uprawiać jak najszerszą tolerancję i do niej przyuczać, udzielając głosu obrońcom jak najsprzeczniejszych pomysłów wychowawczych. W myśl tego ogłaszamy się za zupełnie niezależnych od wszelkiego wyznania religijnego, wszelkiej sekty, wszelkiej partji [1]), lecz zależy nam na zaznaczeniu, że jesteśmy *spirytualistami*, to znaczy zdecydowanemi stronnikami idei religijnej w szkole. To nasze przekonanie nie przeszkodzi nam jednak pozostawić wszelką swobodę naszym współpracownikom i korespondentom innych przekonań; będą zawsze mieli prawo podzielenia się

[1]) Politycznej lub narodowościowej.

z nami swemi doświadczeniami i dowodami, które będą uważali za pożyteczne dla większości wychowawców.

„*Jedynie z tolerancji może powstać światło* przeto *chcemy być tolerancyjnemi, eklektykami*".

Minerwa odpowiadała oczywistej potrzebie.

Już poprzednio, w 1908 r. założyliśmy: *Nouvelle Bibliothèque Pédagogique*, gdzie drukowaliśmy i drukujemy jeszcze prace, których rozpowszechnienie uważamy za pożyteczne dla sprawy wychowania, [1]) i jak to pisaliśmy w pierwszym numerze młodego wydaw-

---

[1]) Dotychczas wyszły w tym zbiorze:

La lettre à ma petite soeur, tłumaczone z niderlandzkiego, p. Feliksa Ortt'a, z przedmową, pogawędką wstępną, z przypisami i komentarzami. Z portretem, 2 wydanie fr. 1.25.

Causeries pédagogiques, etudes succintes sur les doctrines de l'éducation. Z przedmową i portretem p. G. Compayré, jeneralnego Inspektora Ministerjum Oświaty we Francji. 2 tomy. Wydanie 2. Oba tomy razem fr. 5.

L'école et la vie, studjum antytetyczne. Czym szkoła jest, czym może być, czym być powinna. Fr. 1.25.

Excursion pédagogique en Hollande. Uwagi, wrażenia i wspomnienia. Z kilku tablicami. Fr. 3.75.

Entretien avec mon fils, au sujet d'une habitude dengereuse, tłumaczone z niderlandzkiego p. Feliksa Ortt'a. Z pogawędką wstępną i portretem. fr. 1.25.

Emile J. J. Rousseau, wydanie opatrzone uwagami, komentarzami, w związku ze współczesną pedagogiką. 4 tomy fr. 10.

(Z dzieła tego, zawierającego 4 tomy, wyszły dotychczas dwa pierwsze; 3-ci w druku.).

L'Idéal religieux dans l'éducation. Studjum krytyczne różnych projektowanych systemów. Z portretem autora. fr. 1.25.

Sa Majesté l'Enfant, Studjum o wychowaniu i nauczaniu. Fr. 1.25.

nictwa, „Minerwa była jedynie następstwem logicznym i nieuniknionym powodzenia, jakiego *Nouvelle Bibliothèque Pédagogique* doznała w różnych krajach. Dzięki liczbie swych korespondentów i coraz większemu rozszerzaniu stosunków, wydawnictwo to zmieniło się niejako w biuro informacyjne w sprawie wychowania i wtedy okazała się potrzeba własnego organu“. [1])

Od chwili wydania Minerwy do naszego skromnego biura zaczęły napływać jeszcze liczniejsze prośby o objaśnienia i wiadomości, niekiedy bardzo typowe, jak to można będzie sprawdzić w *La Documentation Educative*, inne, wymagające specjalnych badań i dłuższej korespondencji. Utworzyło się w ten sposób prawdziwe centrum, gdzie wszyscy ci, którzy interesowali się czy to przez upodobanie, czy zawodowo wychowaniem, mogli zdobyć wiadomości w kwestjach specjalnych, któremi się zajmowali. Na szczęście szeroki i eklektyczny program, z którego podaliśmy już główne ustępy i któremu zawsze pozostaliśmy wierni, dostarczył nam nowych cennych stosunków i poważnych współpracowników w redakcji, co ma się rozumieć, znacznie się przyczyniło do powiększenia rozciągłości i znaczenia głównego naszego celu: zdobywania wiadomości. [2])

L'Education en Bulgarie, podług oficjalnych dokumentów Ministerjum Oświaty w Zofji. Przy współpracownictwie p. Aleks. Zlatanowa). Fr. 2.50.

(Wyszło kilka egzemplarzy tej pracy na specjalnym płóciennym papierze w cenie 5 franków.)

[1]) To właśnie korzystnie odróżnia nasze wydawnictwo od innych podobnych prób, dosyć licznych, rozpoczynanych przed nami lub po nas i które wszystkie bez wyjątku istnieją tylko w teorji, lub na papierze.

[2]) Jasnym jest, że to olbrzymie zadanie doszłoby najlepiej do skutku przy pomocy władz. Zmierzał do tego Kemény już

Można uważać dzień 1 października 1909, kiedy wyszedł 1 numer Minerwy, właściwie za dzień założenia t. zw. Bureau International de Documentation Educative i do tej chwili również odnosimy utworzenie tego organizmu, choć *nazwa* nadana mu została dopiero 14 lutego 1910 r. na wniosek kilku korespondentów i po pracowitym posiedzeniu życzliwych przyjaciół instytucji. Tego samego dnia ustawa, poprzednio przejrzana przy szczerze nam oddanego i znającego się na tych rzeczach dyr. Fr. Kemeny z Budapesztu, została przyjęta i okólnik oznajmiający o zmianie nazwy i rozszerzeniu zadania został rozesłany do wszystkich czytelników Minerwy i do wielu innych wychowawców.

Ustawa t. zw. *Bureau International de Documentation Educative* składa się z następujących dziewięciu punktów:

1) Założono w Ostendzie (w Belgji) organizację, noszącą nazwę *Bureau International de Documentation Educative.*

2) Biuro to ma na celu:

a) zacieśnienie węzłów pomiędzy wychowcami różnych krajów;

b)ześrodkowanie faktów i dokumentów, dotyczą-

---

w 1905 roku w broszurze swej: „Institut International Pédagogique. Bulletin International et Officiel de l'Enseignement". Wielkie mocarstwo w Europie Zachodniej zajmuje się istotnie temi projektami, których urzeczywistnienie zdają się opóźniać różne poglądy narodowościowe lub osobiste. My również nie tracimy z oczów tego ostatecznego i urzędowego rozwiązania zagadnienia, lecz tymczasem chcemy zadowolić pilne potrzeby i utorować drogę. Również i obsługa urzędowa mogłaby być łatwiej darmo urządzona, podczas gdy w prywatnym przedsiębiorstwie sprawy kosztów lekceważyć nie można.

cych wychowania w najszerszym tego słowa znaczeniu;

c) współdziałanie w rozpowszechnieniu wiadomości, dotyczących wychowania;

d) wprowadzenie wymiany wiadomości, w sprawie przez specjalne badania, przedsiębrane przez członków;

e) nadawanie rozgłosu zapoczątkowaniom i zamiarom, będącym w związku z wychowaniem i nauczaniem międzynarodowym.

3) Organem oficjalnym Biura jest Minerwa, drukująca artykuły i sprawozdania w językach powszechnie przyjętych przez świat naukowy; [1]) język niderlandzki użyty został zamiast włoskiego ze względu na środowisko, w którym powstał ów organizm. Wogóle artykuły będą redagowane w języku tego kraju, którego najwięcej dotyczą, a sprawozdania ogólne będą wychodzić po francusku.

4) Biuro składa się:

a) z członków założycieli, opłacających składkę roczną przynajmniej 20 franków:

b) z członków opiekunów, opłacających składkę roczną przynajmniej 10 franków;

c) z członków opłacających składkę roczną conajmniej 5 franków (4 w Belgji);

d) z członków honorowych, mianowanych przez Dyrekcję Ogólną z pośród osób pożytecznych dla organizacji, lub dla sprawy wychowania.

5) Biurem kierują:

a) *Zarząd Ogólny* w Ostendzie, który gromadzi wiadomości, układa, wydaje przegląd Minerwę, okólniki, roczniki i studja;

---

[1]) Jak wiadomo jest to język angielski, francuski, niemiecki i włoski. Co do włoskiego, p. art. 3.

b) *Prezydenci Krajowi.* Zostanie jak najprędzej założona przynajmniej jedna prezydentura krajowa w każdym kraju. Prezydenci Krajowi zgromadzą dokoła siebie członków swej prezydentury; są proszeni o zbieranie wiadomości, dotyczących ich własnego kraju i o przesyłanie ich Zarządowi Ogólnemu. Są również proszeni o przysyłanie do Zarządu Ogólnego raz na rok, w grudniu, krótkiego sprawozdania o wychowaniu i nauczaniu w ich kraju, dla wciągnięcia do rocznika.

6) Wszyscy członkowie mają prawo zwracania się do Zarządu o wszelkie wiadomości, które ewentualnie będą drukowane w Minerwie. Jeżeli idzie o bardzo pilną odpowiedź, należy pisać na karcie z opłaconą odpowiedzią.

7) Co rok Zarząd Ogólny wydaje rocznik, omawiający ustawy, zmiany przedstawione, lub zaprowadzone, skład Biura, ważniejsze wypadki, wykonane prace, zebrane wiadomości, jak również i międzynarodowe spostrzeżenia o stanie i postępach wychowania i nauczania w różnych krajach. (Sprawozdania są przygotowywane przez prezydentów krajowych. [1])

8) Wszyscy członkowie są proszeni o przysyłanie do Zarządu Głównego czy to bezpośrednio, czy za pośrednictwem prezydentów krajowych wszelkich wiadomości, mogących zająć ogół czytelników. Są również proszeni o przysyłanie do Zarządu Ogólnego egzemplarza, lub odbitki prac, jakieby wydawali i w razie możności cenniejszych prac pedagogicznych ich kraju,

---

[1]) Zamiast tego rocznika dodawane są obecnie do każdego numeru Minerwy tak zwane *Comunications et Propositions*. (na kolorowych kartkach). Na początku roku 1912 wyjdzie poza tym dokładne sprawozdanie o czynności organizacji w latach 1909, 1910, 1911, pod tytułem: *La Documentation Educative*, p. wyżej.

lub przynajmniej o zawiadamianie Biura o ważniejszych wydawnictwach.

9) Obecna ustawa mogłaby jedynie być zmieniona na plenarnym zebraniu Zarządu Ogólnego; wnioski muszą być poparte przynajmniej pięciu podpisami członków.

Chociaż ta ustawa wydaje się nam dosyć wyraźna jako rzut oka na działalność Biura, dodamy jeszcze parę uwag, być może, pożytecznych.

Wymieniliśmy powyżej trzy wielkie trudności, nie pozwalające wychowawcy na zdobywanie międzynarodowych wiadomości. Zobaczmy teraz, jakim sposobem w tak utworzonym organizmie udało nam się trudności te usunąć.

1. Sprawa języków.

Podług artykułu 2-go, językami przyjętemi przez Biuro są: angielski, francuski, niderlandzki i niemiecki, lecz ograniczenie to odnosi się jedynie do artykułów i wiadomości, ogłaszanych w Minerwie, w której oczywiście trzeba było się ograniczyć, nie chcąc wpaść w zamieszanie, i naogół, lecz z możliwemi wyjątkami, do korespondencji bezpośredniej Zarządu Ogólnego.

Należy wziąć pod uwagę, że prawie wszystkie języki mają swych przedstawicieli między członkami B. I. D. E. i że wszyscy używają języków sobie znanych, tak że język znany przez jednego, przynosi korzyść wszystkim. Poza tym wszyscy członkowie B. I. D. E. w różnych krajach znają przynajmniej jeden z przyjętych języków; nasi prezydenci krajowi są zazwyczaj poliglotami, co czyni wymianę myśli bardzo łatwą i naturalną.

Rozpatrzmy jednak taki wypadek, w którym wychowawca, członek naszej organizacji, nie znałby ani

jednego europejskiego języka. Przez to samo nasz przegląd i wiadomości w nim zawarte nie mogą być dla niego pożyteczne, ponieważ są wydawane w językach dla niego niezrozumiałych. Jeżeli jednak chce zebrać wiadomości o kwestjach specjalnych, może albo zwrócić się do nas w swym własnym języku, co oczywiście bardzo przewleka sprawę, gdyż po przetłumaczeniu jego listu musimy uczynić i naszą odpowiedź dla niego zrozumiałą, albo też, co jest najpraktyczniejszym, może się zwrócić do swego prezydenta krajowego, który nam prześle pytanie przetłumaczone i któremu my w ten sposób prześlemy żądane wiadomości.

A zatym przy współdziałaniu wychowawców różnych krajów można uważać sprawę języków za załatwioną ku ogólnemu zadowoleniu.

2. Sprawa korespondentów.

W artykule 5-ym, pod literą b) jest mowa o tym, że Zarząd Ogólny będzie się starał o utworzenie przynajmniej jednej prezydentury krajowej w każdym kraju. *Przynajmniej jednej*, gdyż w Szwajcarji naprzykład trzeba, ażeby Szwajcarja romańska i niemiecka miały każda swego prezydenta krajowego. *W każdym kraju*, gdyż trzeba, żeby B. I. D. E. było reprezentowane i mogło zbierać wiadomości w różnych cywilizowanych krajach. Przewidujemy jednak już dzisiaj, że w miarę rozwoju naszego dzieła będzie pożytecznym mianowanie jeszcze trzech wiceprezesów we wszystkich krajach dla nauczania początkowego, średniego i wyższego, oczywiście tylko wtedy, gdy zajdzie pozytywna tego potrzeba.

W spisie prezydentów krajowych B. I. D. E., podanym niżej, łatwo uczynić wybór korespondenta: każdy z nich ma się zajmować tym, co dotyczy jego kraju. Jednakże ponieważ poza prezydentami krajo-

wemi znajdują się w biurze członkowie specjalni kompetentni w tej lub w owej kwestji, lepiej jest zwracać się bezpośrednio do Zarządu Ogólnego, który prześle zapytania, opatrzone własnemi dopiskami, temu ze swych prezydentów krajowych, lub ze swych członków, który mógłby najlepiej zadowolić korespondenta.

Sprawa korespondentów jest więc również jak najlepiej załatwiona.

3. Trudność zajmowania się jednocześnie kilku krajami w tej samej sprawie.

Kiedy idzie o przeprowadzenie badania w różnych krajach w tej samej sprawie, Zarząd Ogólny ma do wyboru albo odezwę drukowaną w Minerwie, albo rozesłanie specjalnych okólników do prezydentów krajowych i do bardziej kompetentnych członków. Odpowiedzi są przysyłane do Zarządu Ogólnego, który zebrany materjał dostarcza osobie interesowanej.

Nie od rzeczy będzie wspomnieć na tym miejscu, że wobec licznych wiadomości, jakiemi rozporządza i ograniczonych rozmiarów Minerwy, Zarząd Ogólny po większej części odpowiada wprost na każde stawiane mu zapytanie.

B. I. D. E. założyło do dziś dnia 31 następnych prezydentur krajowych:

Anglja: Dr Cecil Reddie, New School Abbotsholme, Rocester, Derbyshire.

Austrja: J. C. Barolin, Apollogasse 8, Wiedeń, 8/1.

Boliwja: Dr Georges Rouma, Director de la Escuela Normal de Professores, Sucre.

Czechy: Dr Oktar Wagner, Direktor des Realgymnasiums, Beraun.

Danja: Dyr. Axel Dam, Oerstedveg, 48, Kopenhaga.

Finlandja: Dr Arvid Grotenfelt, Hafsgatan, 1, Helsingfors.

Francja: Ern. Contou, Dir. de l'Ecole d'Aquitaine et Touraine, à Lamotte-Beuvron, (Loir et Cher).

Grecja: J. Athanasaki, rue de l'Académie, 42, Ateny.

Hiszpanja: Prof. Fr. Diaz Plaza, Ariban, 62, Barcelona.

Holandja: C. Vrij, Frans Van Mierisstraat, 49.

Japonja: Baron D. Kikuchi, Prez. Uniw. Ces. w Kyoto.

Jawa: B. C. Mühlnickel van der Kolk, Pegansaän, 3, Weltvreden.

Kuba: Ramiro Guerra, Milagros, 8, Habana.

Meksyk: Rodolfo Monendez, Dir. de la Escuela Normal, Calle 72, № 492, Mérida de Yucatan.

Niemcy: Dr Hermann Lietz, Land-Erziehungsheim Schloss Bieberstein, Fulda a/d. Rhön.

Panama: José D. Moscote, Inspector de las Escuelas, Panama.

Polska: (szkolnictwo polskie). Dr Tytus Benni, Wilcza 32—18, Warszawa.

Portugalja: Dr S. da Costa Sacadura, Campo de Sant-Anna, 118, Lizbona.

Rosja: N. Kiriczko, Pierwsze Moskiewskie Settlement, dom Affremowa, 19, Krasnyja Worota, Moskwa.

Rumunja: Constantin Litzica, Dir. de l'Enseignement secondaire et supérieur au Ministère de l'Instruction et des Cultes. Bukareszt.

Serbja: Dr Dušan Rajicić, Kultusministerium, Belgrad.

Stany Zjednoczone Amer.: Ch. H. Judd, School of Education, University of Chicago.

Szwajcarja niemiecka: Dr Karl Matter, Frauenfeld.

Szwajcarja romańska: Ad. Ferrière, Prof. Uniw. Florissant, 15, Genewa.

Szwecja: P-ni Dyr. Fanny Petterson, Schéelegatan, 15, Sztokholm.

Tunis: André Bassard, Direction Générale de l'Enseignement, Tunis.

Turcja: Dr Sophronious Stamoulis, Archimandryte, Inspecteur Patriarchal des Ecoles, Konstantynopol (Phanar).

Urugwaj: Dr Abel Perez, Inspecteur national de l'Instruction Primaire, Mondevideo.

Węgry: Dyr. Fr. Kémény, Bulyovskuytcza, 26, Budapeszt.

Włochy: Aug. de Benedetti, professeur au Lycée Royal italien, Tunis.

A teraz powróćmy do naszego pytania: *Jak wychowawca zdobyć może potrzebne wiadomości?*

Po tym, co wyłożyliśmy co do odpowiedzi nie może już być wątpliwości: przez połączenie się z wychowawcami różnych krajów w organizacji, utworzonej w tym celu, w t. zw. *Bureau International de Documentation Educative.*

Ponieważ idzie o rozpowszechnienie, opłata roczna jest bardzo mała: 5 franków rocznie (4 w Belgji), a ten mały podatek daje prawo:

1) do przeglądu Minerwa, tworzącego prawdziwie niewyczerpaną kopalnię wiadomości co do wszelkich spraw wychowawczych;

2) do t. zw. *Communications et Propositions*, dodawanych do każdego numeru Minerwy;

3) do poszczególnych wiadomości, których udziela B. I. D. E. po otrzymaniu karty z opłaconą odpo-

wiedzią (lub ewentualnie sumy 2—5 franków, stosownie do żądanych wiadomości; [1])

4) do rubryki Offre et demande, w której członkowie mogą się zamieniać wszelkiemi wiadomościami, dotyczącemi wychowania i nauczania;

5) do zniżki dwudziestoprocentowej na wydawnictwach *Nouvelle Bibliothèque Pédagogique, Nievue Oproedings-Boekerij I Actes et Documents*.

Należy wziąć pod uwagę, że B. I. D. E., zarówno jak i Minerwa są przedsiębiorstwami czysto naukowemi, a nie handlowemi. Organizacja ta przytym, zupełnie niezależna, jest zasilana własnemi środkami, poświęconemi całkowicie rozszerzaniu działalności i powiększaniu znaczenia wydawnictwa.

Co się tyczy Minerwy, wystarczy wspomnieć, że dotychczas ogłosiła prace o wychowaniu w Japonji, w Indjach Niderlandzkich, w Panamie, w Kongo Belgijskim, w Grecji, w Kolumbji, we Włoszech, w Prusach, w Rosji, notatki o wielu innych krajach, o ważniejszych szkołach i dążeniach, kroniki z wielu wiadomościami, artykuły, podpisane nazwiskami bardzo znanemi w wychowaniu i portrety Feliksa Ortt'a, Dra Cecil'a Reddie'go, Dyr. Fr. Kémény'ego, Dra Herm. Lietz'a, Tołstoja, barona Kukuchi'ego...

Wszyscy są zdania, że więcej wymagać nie można. A jednak Zarząd Ogólny stara się bezustannie o nowe udoskonalenia, chcąc się okazać godnym zaufania, jakim go obdarzają.

Dlatego też zwracamy się z gorącym wezwaniem do wszystkich, których ta sprawa interesować może,

---

[1]) Owe opłaty pobierane tylko wyjątkowo służą na pokrycie kosztów nadzwyczajnych Zarządu Ogólnego, lub prezydentów krajowych, podejmujących się danej sprawy.

ażeby się przyłączyli do tej „kooperacji myślowej“, gdyż tylko przez powiększenie liczby członków Zarząd Ogólny może urzeczywistnić tyle rzeczy, dziś jeszcze będących w projekcie, a które uczynią biuro nasze jeszcze użyteczniejszym. A powinno ono być dziełem w s z y s t k i c h p r z e z w s z y s t k i c h i d l a w s z y s t k i c h.

(Przekład polski Heleny Grotowskiej).

Roboty ręczne w szkole początkowej

przez

D. Żółtyńskiego.

Już rozpowszechniona na Zachodzie, a jeszcze bardziej w Stanach Zjednoczonych — u nas zaś mało znana metoda robót ręcznych z punktu widzenia dydaktyki jest rozwinięciem zasady, możnaby się wyrazić, „wyższym stopniem“ metody poglądowej. Obie te metody dążą do jednego celu—by dzieci, to, o czym się uczą, poznawały nietylko umysłowo, lecz za pomocą zmysłów. Ale metoda poglądowa żąda jedynie poznania przez dzieci konkretnej treści nauki zmysłami, a głównie zmysłem wzroku, metoda zaś robót ręcznych polega na tym, by dzieci wszystko, o czym się uczą, nietylko konkretnie poznały, lecz i, o ile możebne, *same robiły*.

Pierwszą **korzyścią**, jaką metoda ta zapewnia, jest lepsze utrwalenie w pamięci danego (każdego) przedmiotu nauki. Wprost zbytecznym jest dowodzić, że w pamięci dziecka (zresztą, w równym stopniu i w pamięci człowieka dorosłego) lepiej się utrwali i, co za tym idzie, dłużej się przechowa, obraz, oraz charakterystyczne cechy przedmiotu, który samo wykonało, aniżeli gdyby ten przedmiot poznało z opisu tylko, lub nawet przez oglądanie.

Lecz pedagogicznie metoda robót ręcznych jest korzystną jeszcze z wielu innych względów. Przedewszystkim *zachęca* dzieci do nauki, ułatwia ją, czyni interesującą, sprawia, że zaciekawiają się wykładanemi przedmiotami, jeśli tak wyrazić się godzi „zapalają się do nich“.

Weźmy przykład najprostszy.

Jeżeli nauczyciel, wykładając zoologję, posługiwałby się jedynie metodą opisową (co, na szczęście, już się teraz nie zdarza) to dzieci, z pewnością, bardzoby niechętnie „wykuwały“ klasyfikację zwierząt na pamięć, może za parę dni zapomniałyby i, w rezultacie, bardzo słusznie uznały, że zoologja jest „nauką nudną“. Daleko dłużej dzieci zachowują rzeczoną klasyfikację w pamięci, gdy każdy rodzaj i każdy gatunek poznają z rysunku w książce, lub na tablicy), a jeszcze lepiej—z wyglądu.

Lecz bezsprzecznie najdłużej zapamiętają dzieci ową trudną klasyfikację, a przytym najłatwiej się jej nauczą i zainteresują się danym przedmiotem (zoologją) wówczas, gdy każde charakterystyczne dla swego gatunku zwierzę *same narysują* (a, o ile tego nie potrafią — toprzekalkują), różnofarbistemi ołówkami (nie farbami!) *pokolorują* je, a następnie, wszystkie przez siebie narysowane i pokolorowane zwierzęta, *rozklasyfikują*, niektóre z nich potną na części, by je potym dobierać dla złożenia całości.

Jakąż przyjemną wówczas zabawą stanie się zoologja i jak chętnie dzieci uczyć się jej będą!

Zakres stosowania.—Roboty ręczne w szkołach początkowych stosowane być mogą w bardzo szerokim zakresie; z natury rzeczy wynika, że nie można ich stosować jedynie do tych przedmiotów, których treść jest czysto abstrakcyjna, konkretnie niepoznawalna, a więc np. do logiki, do nauki języków. Natomiast nauki przyrodzone, fizyka i chemja, gieografja, a nawet arytmetyka i gieometrja są bardzo wdzięcznym polem do stosowania tej postępowej metody pedagogicznej. Dzięki metodzie robót ręcznych nawet bardzo małe dzieci, w szkole początkowej, mogą być przygotowywane, w sposób łatwy i zajmujący, do przedmiotów, których potym uczyć się będą w szkole średniej (np. do gieometrji, do fizyki) co, niewątpliwie, ułatwi im późniejszą naukę.

Np. dzieci w szkole początkowej uczą się wycinania z tektury figur gieometrycznych. Wycinają więc (nożyczkami) trójkąty, prostokąty, kwadraty, koła; w ten sposob nietylko prędzej nauczą się odróżniać trójkąt od prostokąta, aniżeli gdyby obie te figury gieometryczne poznały z rysunku jedynie, lecz przytym niejedno dziecko spostrze-

gawcze zauważy, że np. dwa trójkąty prostokątne o równych bokach, złożone bokami naprzeciwprostokątnemi, tworzą prostokąt.

W szkole średniej, przy nauce gieometrji, roboty ręczne stosować można niemal do każdego twierdzenia gieometrycznego. Np. twierdzenie „kwadrat naprzeciwprostokątnej równa się sumie kwadratów dwuch boków kąta prostego“ *ręcznie* wykonać się daje w sposób następujący: wycina się z tektury trzy kwadraty: większy, o boku równym naprzeciwprostokątnej i dwa mniejsze, o bokach równych bokom kąta prostego. Oczywiście, dwa mniejsze kwadraty w całości „nie pasują“ do większego, lecz, pocięte na kawałki, w zupełności powierzchnię jego pokrywają (a więc, powierzchnia większego kwadrata równa się sumie powierzchni dwuch mniejszych—czego w danym razie należało dowieść).

Przy rozpatrywaniu ciał bryłowatych, uczniowie, którzy nauczyli się już wycinać „budują“ — sklepiając sześciany, słupy, stożki, walce i t. d. Mierzenie objętości (pojemności) odbywa się zapomocą piasku. Np. robota ręczna w celu stwierdzenia, że objętość sześcianu równa się trzeciej potędze jego boku, polega na wysypywaniu piasku z tekturowego sześcianu, przyjętego za jednostkę, do sześcianów większych rozmiarów (w sześcianie, którego bok równa się 3, mieści się 27 sześcianów jednostek i t. d.). W ten sam sposób mierzy się objętość (pojemność) innych ciał gieometrycznych.

Bodaj najszersze zastosowanie znajduje metoda robót ręcznych w naukach doświadczalnych — fizyce i chemji. Co się tyczy tej ostatniej, zresztą, to stosowano je oddawna i powszechnie; roboty ręczne z zakresu fizyki są względną, przynajmniej u nas, nowością. Wszystkie poszczególne działy fizyki: mechanika, hydraulika, akustyka, nauka o świetle i cieple, o elektryczności i magnetyzmie, dają pole do nader urozmaiconych robót ręcznych. W szkole początkowej dzieci, niejako bawiąc się, wykonują różne łatwe roboty, które przygotowują je do poznania praw przyrody.

Np. blaszany krążek, zawieszony na druciku, czyli wahadło, jest dla dziecka zajmującą, bo nową—a tymbardziej, że samo ją zrobiło!—zabawką i jednocześnie przygotowaniem do teorji wahadła, której uczyć się będzie

później, w szkole średniej. Inny przykład. Wycięty z tektury krążek służy do poznania prawa ciężkości. Dziecko rzuca krążek i jednocześnie rzuca monetę miedzianą, przy czym zmuszone jest zauważyć, że cięższa moneta miedziana znacznie prędzej spada na dół. Wogóle, pomysłowość nauczyciela może tutaj bardzo wiele zdziałać, wynajdując dla dzieci roboty zajmujące i pouczające, a zastosowane do wieku. W szkołach początkowych francuskich np. kilkoletnie dzieci robią telefony (oczywiście parodje telefonów") ze szpagatu (telephone à ficelle), mikrofony, aeroplany i t. p.

W szkole średniej, gdzie wiek uczniów, ich rozwój intelektualny i fizyczny, zezwala już na trudniejsze z zakresu fizyki pracy, uczniowie budują różne przyrządy i maszyny. Nietylko w szkołach amerykańskich, lecz obecnie już w szkołach średnich wszystkich prawie krajów zachodnio-europejskich uczniowie budują sami wiele przyrządów, koniecznych do doświadczeń fizycznych, więc: bloki, kliny, miechy, pompy, wirownice, syreny, pirometry, higrometry, fotometry, zootropy, stosy elektryczne, elektromagnesy, elektroskopy, telefony, mikrofony i t. p. Że się to w znacznym stopniu przyczynia do gruntownego i trwałego przyswojenia zasad fizyki — tego zapewne dowodzić wcale nie trzeba. Oczywiście, roboty te wymagają odpowiednio urządzonych warsztatów, które też w wielu szkołach się znajdują. Nie znaczy to jednak, by te szkoły przekształcone zostały na szkoły rzemieślnicze. Bynajmniej. Szkoły te jako ogólno-kształcące „średnie" mają na celu nie kształcenie fachowców, lecz przygotowywanie do szkół wyższych. Roboty ręczne w szkołach „średnich" nie mają na celu kształcenia fachowców, lecz są—powtarzamy to raz jeszcze—*metodą stosowaną do wykładu wielu przedmiotów i z wielu względów bardzo korzystną.*

Stopniowanie.—W robotach ręcznych konieczne jest stopniowanie, to znaczy, zastosowanie ich do wieku dzieci.

W szkołach początkowych francuskich, program robót ręcznych w zastosowaniu do wieku dzieci jest mniej więcej następujący. [1])

---

[1]) Porówn. H. Gilbault. Le travail manuel dans les écoles primaires. Revue Pédagogique 1906, zesz. styczniowy.

Dla dzieci w wieku 5—7 lat.

Łatwe roboty z papieru (składanie, plecionki). Wycinanie z papieru kolorowego figur gieometrycznych. Łatwe roboty koszykarskie. Wyszywanie różnokolorową włóczką na kanwie i na papierze. Kalkowanie i wycinanie zwierząt. Kalkowanie i wycinanie roślin.

Dla dzieci w wieku 7—9 lat.

Ćwiczenia ręczne, kształcące zręczność rąk.

Wycinanie z tektury figur gieometrycznych i budowanie z nich ciał gieometrycznych.

Koszykarstwo.

Lepienie z gliny ciał gieometrycznych i różnych łatwych przedmiotów.

Wycinanie zwierząt i klasyfikacja.

Wycinanie roślin i klasyfikacja.

Małe akwarjum z papierowemi rybkami.

Gieometrja. — Równość równoległoboku i prostokąta. Równość prostokąta i trójkąta o jednakowej podstawie i połowie wysokości.

Fizyka.—Rzucanie wyciętego z tektury krążka i monety miedzianej (prawo ciążenia). Wyciąć lekki krążek z tektury, któryby się toczył pod górę. Telefon ze szpagatu.

Dla dzieci w wieku 9—11 lat.

Budowanie z tektury ciał gieometrycznych. Łatwe roboty z drutu. Drutowanie. Łatwe roboty z drutu i drzewa (zrobić najprzód małą klatkę, potym pułapkę na myszy.) Lepienie z gliny łatwych ornamentów architektonicznych.

Gieometrja.—Budowa decymetra sześciennego. Równość powierzchni trapezu i trójkąta. Zbudowanie graniastosłupa, stożka, walca.

Fizyka.—Wahadło. Wirownica. Syrena. Pirometr (ogniomierz) z cyferblatem. Regulator Watta o sile odśrodkowej. Higrometr włosowy. Zwinięty spiralnie wązki pasek blaszany, który się obraca nad płomieniem lampy.

Dla dzieci w wieku 11—13 lat.

Lepienie z gliny przedmiotów trudniejszych niż poprzednio.

Rzeźba na drzewie.

Fizyka.—Fotometr Bunzena, Elektroskop. Stos elektryczny. Elektromagnes. Mikrofon. Telefon. Litografja.

Historja naturalna.

Zbieranie roślin, owadów i skamieniałości. Lepienie z gliny grzybów i kwiatów.

Małerjał i narzędzia.

Jakkolwiek obecnie już na Zachodzie (w Anglji i Francji, Belgji i Niemczech, Szkocji i Norwegji), nie mówiąc już o Stanach Zjednoczonych, metoda robót ręcznych jest bardzo rozpowszechniona, to jednak przez długi czas właściciele i przełożeni szkół byli jej przeciwni. Powodem tego były „względy natury finansowej“. Panowie dyrektorzy nie chcieli ponosić kosztów na kupno materjałów i narzędzi. Można być prawie pewnym, że ten sam powód stanąłby ewentualnie na przeszkodzie rozpowszechnieniu się tej z wielu względów bardzo korzystnej metody i — u nas. Otóż, należy uprzedzić, że pomienione koszty mogą być bardzo nieznaczne. Co się tyczy materjałów, to zwolennicy i propagatorzy tej metody wpadli na bardzo dobry pomysł zużytkowywania wszystkich, a bardzo licznych „pozostałości od przedmiotów codziennego użytku“ (résidus de la civilisation“). Jako materjał do robót ręcznych mogą np. służyć wszelkiego rodzaju pudełka tekturowe (po papierosach, gilzach, cukierkach, ciastkach i t. d.) i drewniane (po cygarach, tytoniu i t. d.), blaszanki (po sardynkach, konserwach i t. p.), słoiki i flaszki (po lekarstwach), dalej gwoździe, druty, stare podkowy, srebrny papier (po herbacie i czekoladzie) i t. d. W ten sposób można, jeżeli nie cały niezbędny materjał, to znaczną część jego mieć zupełnie darmo.

W szkołach niemieckich, które metodę robót ręcznych stosują w szerokim zakresie, zazwyczaj w klasach wywieszane są spisy wszystkich „pozostałości od przedmiotów codziennego użytku“, nadających się do robót.

Rozumie się, że wiele materjałów niezbędnych do robót trzeba kupić, np. płótno, tekturę, drzewo, rurki i taśmy gumowe, rurki szklane, śrut, glinę, farby i ołówki kolorowe, chemikalja i t. d.

Lecz w szkołach początkowych, a nawet i średnich, zazwyczaj koszt materjałów nie jest wielki, zwłaszcza wobec tego, że w wielu razach nabyty materjał daje się zużytkowywać wielokrotnie (dzieci, zrobione przez siebie przedmioty, po pewnym czasie, np. w końcu roku szkolnego,

rozbierają, a w następnym roku z tego samego materjału użytkują inne dzieci).

Co się tyczy narzędzi, to w szkole początkowej do robót ręcznych prócz specjalnych (niekosztownych) narzędzi do modelarstwa z gliny, wystarczają najprostsze narzędzia codziennego użytku, jak: młotek, nożyczki, scyzoryk, obcęgi i t. p. Do robót drzewnych oczywiście niezbędne są narzędzia stolarskie: piłki, heble i t. d. Te ostatnie zresztą, jako niezbędne również do nauki slöjdu w każdej dobrze urządzonej szkole znajdować się powinny.

W szkołach średnich, gdzie rozwój fizyczny uczniów zezwala na roboty trudniejsze, prócz wymienionych powyżej, niezbędne są również narzędzia ślusarskie, tokarskie i t. d.

W każdej postępowej szkole średniej na Zachodzie, znajduje się conajmniej jeden warsztat, urządzony odpowiednio do potrzeby wykonywania różnych robót.

Znaczenie wychowawcze.—Wspominaliśmy już o tym, że roboty ręczne *zachęcają* dzieci do nauki i czyniąc naukę ciekawszą, przyjemniejszą, tym samym ją *ułatwiają;* prócz tego sprawiają one, że treść wykładanych przedmiotów lepiej *utrwala się* w pamięci. Są to korzyści metody, *natury dydaktycznej,* jeśli się tak wyrazić można. Wszakże metoda ta posiada jeszcze doniosłość ogólnie wychowawczą, a to w tym znaczeniu, że kształci bardzo ważne władze i zmysły.

Kształcenie uwagi.—Już z tego, co powiedziano wyżej, wynika, że metoda robót ręcznych, wymagając uważnego przyglądania się modelom, służącym za wzory, *kształci* niewątpliwie *uwagę* dzieci (przynagla je do uwagi),

Niepodobna wprost pomyśleć, by dzieci mogły zrobić jakiś przedmiot, o ile uważnie nie przyjrzały się przedtym jego modelowi.

W ścisłym związku z kształceniem uwagi jest **kształcenie zmysłu spostrzegawczości.** Istotnie, wykonywając różne przedmioty, dzieci z konieczności muszą uważnie obserwować modele, które im służą za wzory. Np. ulepienie z gliny kwiatu, lub rośliny, wymaga uważnego przyjrzenia się temu kwiatowi, względnie roślinie, zauważenia wszystkich szczegółów budowy, oraz cech charakterystycznych; tak samo zbudowanie modelu jakiejkolwiek maszyny

możebne jest tylko pod warunkiem, że budujący go uczeń (szkoły „średniej“, lub technicznej) uprzednio bardzo dokładnie poznał budowę, oraz sposób funkcjonowania maszyny. Każda wogóle robota ręczna jest doskonałym ćwiczeniem *zmysłu spostrzegawczości.*

W pewnym stopniu rozwijają one niewątpliwie też i **zmysł wynalazczości**, a to już choćby dla tego, że dzieci (względnie uczniowie szkoły średniej lub technicznej), robiąc własnoręcznie różne przedmioty, wdrażają się do praktyki technicznej, a nadto robiąc własnoręcznie różne doświadczenia np. fizyczne, przygotowują się do metod eksperymentowania naukowego.

Dalej roboty ręczne rozwijają **zręczność dzieci**. (O ile słöjd rozwija jednostronnie zręczność rąk, o tyle roboty ręczne w zakresie szerszym od slöjdu, rozwijają zręczność bardziej wszechstronnie). Ruchy dzieci, pracujących po parę godzin dziennie fizycznie, już po niewielu tygodniach stają się prędszemi i pewniejszemi. (Nadto roboty ręczne wzmacniają mięśnie, co ma ten skutek, że wszelkie „refleksy“, oraz „ruchy zbyteczne“, spowodowane słabością mięśni, stają się rzadsze).

Może najważniejsze jednak znaczenie wychowawcze metody robót ręcznych polega na tym, że kształci ona **i przystosowuje do utylitarnych celów** wrodzony ludziom, a w wieku dziecięcym najenergiczniej przejawiający się popęd do czynu, do „robienia czegoś.“

Już Komenjusz dowodził, że „dzieci lubią zawsze coś robić“, oraz, że „przypominają z tego względu mrówki, które bezustannie się krzątają, biegają to tu, to tam, znoszą ciężary, budują i rozrzucają.

To wrodzone upodobanie dzieci do czynności, wewnętrzną ich potrzebę wypowiadania się nietylko zapomocą słów lecz i zapomocą czynów, należy rozwijać i kształcić; najlepszym zaś sposobem czynienia tego jest przyzwyczajanie dzieci do przystosowania swego wrodzonego popędu „do zabawiania rąk pracą“ do—konieczności zrobienia tego lub innego przedmiotu.

Lecz w ten sposób zarazem rozwija się i **zmysł zaradności** u dzieci i ostatecznie osiąga się ten rezultat, że dziecko uczone metodą robót ręcznych w szkole początkowej i średniej, potrafi sobie potym, jako człowiek dorosły, daleko lepiej „radzić w życiu“ codziennym, aniżeli dziec-

ko, którego kształcenie szkolne odbywało się z pominięciem tej metody.

Ostatecznie zatym metoda robót ręcznych dąży do celu—**kształcenia dzieci na ludzi czynu**. Na tym też polega jej bardzo doniosłe znaczenie wychowawcze.

W naszych szkołach, zarówno początkowych jak i średnich, roboty ręczne są prawie zupełnie nieznane. Posiadamy wprawdzie dość znaczną liczbę szkół slöjdu, nadto w wielu szkołach początkowych uczą slöjdu jako **specjalnego przedmiotu**, lecz o zastosowaniu robót ręcznych do wykładu wszystkich wogóle przedmiotów szkolnych, jako najbardziej postępowej i najracjonalniejszej metody pedagogicznej, u nas nie słyszałem.

W niektórych szkołach, od niedawna, poczęto uczyć modelarstwa, czyli lepienia z gliny. Ma to miejsce np. w doskonale urządzonej szkole Tow. akc. „Zawiercie“. Przytoczymy parę zdań z opisu tej szkoły, zamieszczonego w „Nowych Torach“. [1])

„Do nauki lepienia z gliny przeznaczono godziny po za czasem lekcji normalnych. Każde dziecko ma oddzielny stolik z odpowiednią deseczką, służącą zarówno do urabiania sobie odpowiednio materjałów, jak i do wykonania przedsięwziętego dzieła. Jednakowo chłopcy i dziewczynki z niekłamanym zapałem oddają się tej pracy i po rozpromienionych ich twarzach widać, że jest to dla nich miła rozrywka.“

Może jeszcze w jakich innych szkołach naszych uczą modelarstwa (co nie jest mi wiadomym), naogół jednak, zarówno w szkołach początkowych, jak i średnich u nas, roboty ręczne są prawie nieznane.

Zanim zostanie napisany oryginalny polski podręcznik, należałoby z mnóstwa podręczników francuskich, angielskich, niemieckich, wybrać najlepszy i—przetłumaczyć.

D. Żółtyński.

---

[1]) Nowe Tory 1910. Październik. A. Jaros. Szkoła akc. tow. „Zawiercie“.

Z LITERATURY.

Simon Newcomb. Astronomja dla wszystkich. Wykład popularny zjawisk niebieskich. Przełożył z angielskiego i według 2. wyd. niemieckiego uzupełnił R. Merecki. Ze słowem wstępnym S. Dicksteina. Nakł. H. Lindenfelda, Warszawa 1912. Skł. gł. u G. Centnerszwera i Sp. (Stronic XVI+373; z 86 rysunkami).

Książka ta słynnego astronoma, wydana z niezwykłą u nas starannością, jest istotnie „dla wszystkich". Czytać ją może z najżywszym zainteresowaniem i z prawdziwym pożytkiem (o ile wolno mi sądzić po sobie) zarówno człowiek dorosły, który miał nawet sposobność częstego stykania się z tym lub owym działem astronomji, jak młodzież—powiedziałbym od jakiego roku 12-go, a przy pewnych objaśnieniach preceptora znacznie jeszcze wcześniej. Książka bowiem, wolna zresztą zupełnie od wzorów matematycznych i zawierająca najprostsze zaledwie konstrukcje gieometryczne i kinematyczne, odznacza się zarówno niezwykłą jasnością wykładu, jak gorącą miłością każdego działu rozległej tej dziedziny zagadnień. Autor z jednakim zamiłowaniem poucza nas co do pojęć i konwencji podstawowych (zwykle tak sucho i niezrozumiale wykładanych) oraz techniki astronomicznej, jak co do najpotężniejszych ścisłością i ogólnością praw mechaniki i optyki (zwłaszcza spektroskopji) ciał niebieskich.

Z widocznym celem wykorzenienia przywyknień gieocentrycznych przybywa do siedziby naszej, t. j. układu słonecznego, ba nawet do całego znanego nam „wszechświata" z punktu wyjścia zawrotnie odległego (sto tysięcy lat biegu światła). Tym to sposobem, dając nam po

drodze piękny *Rzut oka na wszechświat*, wprowadza nas na ziemię i wówczas dopiero uczy nas spoglądać z niej na *Sklepienie niebieskie i jego ruch pozorny (Część pierwsza)*. Pragnąłbym szczególniej podkreślić wartość pedagogiczną artykułów 2, 3, 4-tej Części, poświęconych sprawie rachuby czasu, biegu rocznego ziemi i t. d. Niestety, szczupłość miejsca nie pozwala mi tu na wyraźniejsze określenie zalet tych właśnie podstawowych artykułów.

Następuje *Część druga*, poświęcona *narzędziom astronomicznym*, — pełna ciekawych a barwnych szczegółów. W *Części trzeciej* wraca autor do „drobnej kolonji, dla nas wszelako najważniejszej“, i po rzucie oka na układ słoneczny cały, daje w tej części opis szczegółowy *Słońca, ziemi i księżyca*, poparty znakomitemi fotografjami. (Wogóle zresztą wszystkie działy książki są bardzo starannie i umiejętnie ilustrowane), *Części czwarta i piąta* zawierają dalszy ciąg układu słonecznego: *Planety i ich księżyce; Komety i meteory*. Ma tu autor najlepszą sposobność wyłożenia praw Keplera i ich uogólnienia Newtonowskiego obok mnóstwa cennych szczegółów, dotyczących właściwości fizycznych planet w porównaniu z ziemią. Nie zapomniano tu nawet o znanej specjalistom jedynie Maxwellowskiej teorji pierścieni Saturna. „Ciśnienie światła“ i oparte na nim najnowsze poglądy kosmogoniczne nawiązują się w sposób niewymuszony do pozostałej treści. *Część szósta* wreszcie, poświęcona tak zwanym *Gwiazdom stałym* daje (obok cierpliwie a pięknie skreślonych wskazówek praktycznych do orjentowania się wśród gwiazdozbiorów) w szerokich rzutach wszystko to, co właśnie o *zmienności* tych nawet „przysłowiowo trwałych“ punkcików świetlnych pouczyć nas może i powinno.

Ludwik Silberstein.

St. Karpowicz. Indywidualność i jej kształcenie. Warszawa, 1912. Wyd. „Domu dziecięcego.“

Najtrudniejszą może dziedziną realizacji społecznej jest praca wychowawcza. Gdzieindziej możemy działać śmielej i ryzykowniej. Usiłowaniom naszym stawiane będą, oko w oko, zawsze wysiłki innych grup ideowych i ostatecznie rozstrzyga walka. Ale tu mamy przed sobą materjał o niesłychanej delikatności, niemal zupełnie do oporu

niezdolny, a przy każdym niezdarnym dotknięciu narażony na wykrzywienie, z utratą nieraz elastyczności pierwotnej.

Nic dziwnego więc, że tak ciągle jeszcze w zasadach naszych pedagogicznych panuje zamęt i niepewność, rzucanie się naprzód i szybki potym odwrót — po wcale nieradosnych doświadczeniach. Z tego względu z uznaniem przyjmować musimy wszelką próbę, zmierzającą do rozbicia tych pochłaniających światło mgieł.

Uczynił to teraz znowu p. Stanisław Karpowicz w broszurze, która właściwie cała skupia się koło zagadnienia: co w wychowaniu winno być zasadą kierującą — indywidualność czy indywidualizm?

Kwestja postawiona jest dobrze. Istotnie wiele światła na zadanie pedagogiki naszej rzucić może rozjaśnienie sobie dwu tych pojęć wytycznych. Indywidualizm miał dążność do rozbicia wszelkich zbiorowości na atomy jednostkowe i do odgraniczenia ich od siebie w sposób, który nawet nie przypuszczał możliwości połączeń i harmonji. Możemy mówić o tym, jako o przeszłości, bo istotnie nikt dzisiaj na tego rodzaju zasadach indywidualistycznych nie opiera ani myśli swoich ani działania. Jeśli jednak dla naszych dążeń wychowawczych kwestja ta może być ciągle aktualną, to nie w tym znaczeniu, jakoby się kto świadomie na ów indywidualizm powoływał. Przyczyna tego anachronizmu leży raczej w nieświadomości, w nieporozumieniu co do istotnego znaczenia pojęcia „silnej i wolnej jednostki". Otóż właśnie—te dwa nigdy nie przebrzmiałe hasła: „siła" i „wolność", zastosowane do pedagogiki, dają często możliwość otarcia się o granice skrajnego indywidualizmu i stąd naturalnie wynikają nieraz poważne szkody dla głębszego wykształcenia indywidualności.

Autor ma zupełne prawo do zarzutów, które czyni niektórym zboczeniom ultrapostępowej pedagogiki naszej. Pojęcie wolności, jako samowoli, doprowadziło poprostu do obawy przed najlżejszym skrępowaniem, przed jakimkolwiek wogóle ściślejszym kierunkiem. I dochodzi nieraz do tego, że „roztropne skądinąd matki pozostawiają do uznania dwunastoletnich i młodszych dzieci wybór niektórych przedmiotów nauki, książek i pism do czytania i wielu

innych rzeczy, których ocena nigdy dla dziecka dostępną być nie może“.

Ale otóż po tych zarzutach spodziewamy się naturalnie mocnego i wyraźnego ideału pedagogicznego, któryby się już na wprost przeciwnych opierał zasadach. Istotnie, autor ideał taki upatruje w człowieku, kojarzącym w sobie cechy osobnicze ze znajomością potrzeb społecznych. Podaje nadto drogi, któremi wychowawca cel ten może osiągnąć. Jest w tym wiele bardzo słusznych uwag, podkreślających znane postulaty pedagogji dzisiejszej, iżby „nauczanie było wywoływaniem uczenia się“, a program wykładów tak był ułożony, by mógł w uczniu istotne zbudzić zainteresowanie. Bardzo cenne są wskazówki co do wychowania fizycznego, odpowiedniego ustosunkowania pracy umysłowej do wysiłków ruchowych i t. p.

Jednakże w dwu ważnych sprawach trudno się z autorem pogodzić. Jodna dotyczy samego *uzasadnienia* dróg wychowawczych, w broszurze wskazanych. P. Karpowicz daje w tym celu (pobieżnie zresztą) streszczenie wyników badania z zakresu biologji i socjologji. Na to, ażeby wykazać, jak się tworzy jednostka i jaki ma być wśród ludzi stosunek jej do całości społecznej, przechodzi z nami rozwój indywiduów biologicznych, zaczynając oczywiście od wymoczków. Więc naprzód — czy to potrzebne? A powtóre—spoczywa w systemie takim, zawsze niebezpieczeństwo, którego też autor nie mógł uniknąć, że co jest przedmiotem badań poważnej nauki i co dla niej przedstawia się ciągle jeszcze jako z trudem zdobywane oświetlenie w powodzi cieniów, to tutaj przybiera odrazu charakter autorytetu i niezachwianej pewności. Jest to nie popularyzacja, tylko t. zw. wulgaryzowanie nauki. A zresztą — fakty biologiczne, jako źródło wskazań społecznych czy społeczno-wychowawczych, prowadzą do wyników bardzo odmiennych, zależnie od stanowiska człowieka. Komuż można zabronić takiego np. wnioskowania: Człowiek różni się od całego świata zwierzęcego właśnie możnością stanowienia o losie swoim i o swojej woli, niezależnie od t. zw. konieczności przyrodniczych. Jeśli na niższych szczeblach gatunku wykrywamy łączność, to właśnie w świecie ludzkim cechą istotnej wyższości będzie bezwzględne przeciwstawienie się wszelkiej zbiorowości, wy-

olbrzymienie cech odrębnie osobniczych. Albo jeszcze inne rozumowanie, znowu na podstawach przyrodniczych oparte: wszystko niższe musi pracować na wytworzenie choćby jednej indywidualności wyższej—ta dopiero ma prawo całą resztę obrócić w mierzwę dla użyźnienia gruntu swego i t. p. Takie i inne wnioski „biologiczne“ wiadomo, że były i są ciągle jeszcze snute — i żadne doświadczenia naukowe nie mogą tu być dostatecznym argumentem za lub przeciw.

Trzeba mieć odwagę postawienia ideałów swoich wprost, tak, jak się je we własnym odczytuje sercu i sumieniu. Tworzenie nowych pokoleń ma tyle wspólnego z laboratorjami, ile np. miłość nasza z wynikami badań antropologicznych czy fizjologicznych lub jakichkolwiek innych. Kochamy—nie zasięgając rad ani pozwolenia w odpowiednich podręcznikach. Pragniemy skierować wychowanie po takich a nie innych drogach, dlatego, że mamy głęboką wiarę w doniosłość i piękno ideałów naszych. P. Karpowicz czuje w głębi to samo i dlatego najsilniej nam do przekonania przemawia, kiedy mówi wprost od siebie. Wtedy też dopiero odnajduje właściwą i do dziecka drogę, żądając słusznie, aby dziecko wiedziało, „*co* jest naprawdę największym dobrem, *co* mogłoby z całej duszy ukochać“... Te ostatnie zwłaszcza słowa, utrafiające w sedno rzeczy, jednają nas z autorem zupełnie, każą zapomnieć o tylu zbędnych w pracy jego stronicach.

Druga zaś sprawa, co do której też odmienne musimy wyrazić zdanie, dotyczy samej metody wychowawczej w sferze pozaszkolnej, życiowej. Nie mogę zrozumieć gwałtownego protestu autora przeciwko wszelkim teatrom, koncertom, odczytom i t. p. dla młodzieży. Jeśli chodzi o rzeczy nieodpowiednie—zgoda. Ale pozatym uważam np. teatr stanowczo za środek dobrze kształcący, a sztuki, do poziomu dostosowane, przygotowują młodzież nawet do należytego słuchania utworów scenicznych i w wieku późniejszym. W dziedzinie zaznajamiania z twórczością literacką uważam teatr za bardzo pożądany środek pomocniczy, a nawet wprowadziłem—z zupełnie dobrym skutkiem odgrywanie utworów dramatycznych na lekcji. Widzę w tym właśnie połączenie wysiłku myślowego z ruchowym i uważam, że ruch ułatwia nawet wniknięcie w stronę myślową utworu. Naturalnie—zależy wszystko od wy-

boru i kierunku, trzeba się jednak wystrzegać niepotrzebnego—w stosunku do nieodłącznych już dziś przejawów towarzysko-kulturalnych—purytanizmu.

Andrz. B.

Iza Moszczeńska. O szkołach i wychowaniu. Warszawa 1912.

Jest to książka, przeznaczona dla nauczycieli ludowych i wogóle dla ludu. Autorka wyjaśnia w przedmowie powstanie swojej pracy. Wywołał ją list włościanina, drukowany w piśmie *Zaranie*, znanym jako ognisko niezależnego ruchu ludowego u nas. Włościanin ów zwrócił uwagę na upośledzenie dzieci chłopskich z winy rodziców, szczególnie zaś na t. zw. „niewolę u bydła“. Wywołało to pewne ożywienie wśród prenumeratorów „Zarania“, właśnie w kierunku przez autora listu wskazanym. Otóż p. Moszczeńska, chcąc obudzone te usiłowania w dobrą stronę skierować, t. j. nadać im trwalszą i głębszą wartość, napisała książkę, w której wskazuje wogóle sposób wychowywania dzieci wiejskich, w domu i szkole. Miała tu do walczenia z różnemi, zakorzenionemi przesądami, opartemi na tradycyjnie przekazanych metodach wychowawczych lub raczej braku metod. Trzeba przyznać, że zadaniu swemu odpowiedziała doskonale. W szeregu rozdziałów dała nie suche przepisy, ale na obserwacji oparte obrazy, które muszą chyba trafić do przekonania. Język prosty, zwięzły, pełen zestawień i porównań z bezpośredniego otoczenia chłopskiego. Autorka nigdzie nie wpada w schlebianie (co dosyć jest częste w tego rodzaju książkach), nie używa patosu kaznodziejskiego, nie narusza zasadniczych, mocnych jak ziemia, wierzeń, owszem, czasem się odwołuje do nich, jako najbezsporniejszych podstaw życia duchowego ludu. Przykładami z wysoko stojącego szkolnictwa Ameryki wywołać może tylko pożądany skutek: wzmożenie się potrzeb i niezadowolenie z obecnego stanu rzeczy. W rozdziale „o wychowaniu“ kładzie nacisk na doniosłą zasadę: „Bądź takim, jakim chcesz, aby były dzieci twoje“. Książkę tę polecamy usilnie nauczycielom ludowym do poznania i szerzenia.

Zasady przyzwoitego zachowania się uczniów szkół średnich, według D-ra Juljusza Wisnara, opr. dr. Jan Piątek. Lwów 1912.

Ciekawa książeczka. Kiedy się ją pierwszy raz bierze do ręki, nie wiadomo, co o niej myśleć. Czy naprawdę jest potrzebna? Czy traktować ją wesoło, czy poważnie? Ale otóż zdaje mi się, że ta początkowa niepewność wynika poprostu z tego, żeśmy już niemal zupełnie odwykli od stawiania młodzieży naszej specjalnych wymagań grzeczności, uszanowania i t. p. I nie tylko my — młodzież nasza bodaj że też zwolna się od tego odzwyczaiła. Od bezmyślnego rygoru stupajki przeszło się bardzo prędko do zupełnej luźności, iż najmniejsze zobowiązanie wydaje się niemal niepotrzebnym nakazem krępującym. Tymczasem zastanówmy się trochę, a musimy dojść do przekonania, że jednak—formy zewnętrzne, oznaki pewne są konieczne; że pożądane jest ich pielęgnowane i kształcenie. Kształt wpływa na treść i pomaga do jej rozwijania. Oczywiście, ukłon, giest, ruch, postawa — punktualność, wstrzemięźliwość w mówieniu i t. p., są same przez się tylko wyrazem zewnętrznym, powinny być naturalnym, samorodnym wynikiem odpowiedniego usposobienia i stanu wewnętrznego. Niemniej, *przyzwyczajenie się* do pewnych znaków, dostosowanie zewnętrzności naszej do pewnych norm, jest konieczne, jako ćwiczenie i nieraz ułatwienie w sprawach natury wewnętrznej. Przytym, wobec odradzającej się dziś dążności do kształcenia ciała nie tylko pod względem fizyczno-zdrowotnym, ale, przedewszystkim ze względu na *piękno*, harmonję, przyznać należy, że zwrócenie uwagi na tę sferę przejawów dopełnia tylko całości pożądanej. O ile pamiętać będziemy, że—jednak—to *tylko* przejawy. I o ile, przez odcięcie ich od źródeł, nie popełnimy błędu skierowywania młodzieży (nieświadomego zresztą) ku obłudzie, hipokryzji, sztuce ukrywania rzeczywistych uczuć, poświęcania ich dla formy układnej.

Te refleksje wskazują w każdym razie, że książeczkę, zawierającą przepisy „dobrego zachowania się“ dla młodzieży, wziąć musimy poważnie. I uznamy ją o tyle, o ile wyżej określonym sprawom odpowiadać będzie. Otóż

ma ona zalety pod niejednym względem. Wolna od surowości pedantycznej, traktuje życie młodzieży w domu, salonie, na wizytach, w tańcu, na ulicy i na wycieczkach, a nawet są i przepisy zachowania się wobec „płci pięknej.“ W ten sposób zatraca się charakter moralizatorski, a książeczka zyskuje rolę miłego doradcy w rzeczach, o których się nieraz dostatecznego z domu nie wyniosło wskazania. Ten zatym szkopuł pedagogiczny przezwyciężony szczęśliwie. Lekką i miłą atmosferę wywiera też szata zewnętrzna, schludna i estetyczna okładka, druk jasny, rysunki, przeciwstawiające: „tak się zachowuj zawsze!“—„nigdy zaś tak!“, przyczym to ostatnie karykaturalnie ośmieszone.

Są jednakże strony ujemne, dowodzące, jak trudno ustrzec się niebezpieczeństwa obłudy, kiedy zbyt wiele przywiązujemy wagi do form. Np. kiedy autor zaleca, żeby zawsze tylko dobrze mówić o rodzicach i przełożonych. Trudno nie wiedzieć, że—niestety—możliwe to jest czasem tylko dzięki hipokryzji lub skrytej dyplomacji. [1]) Niepodobna wymagać od dojrzewającego młodzieńca czy dziewczyny, żeby nie widzieli złego, które się nieraz aż nadto koło nich panoszy. Któż zaś w tym wieku niema choćby jednej przyjaciółki lub przyjaciela, wobec których całą gorycz swoją musi wylać? Albo kiedy czytamy w książeczce zalecenie: „dobry zwyczaj nie pożyczaj“ nikomu ani od nikogo. Wszak niema lepszej drogi do egoizmu i sobkostwa. Są tam i inne jeszcze przepisy (jak np. nie robić żadnych uwag o osobach przechodzących), które znowu albo miałyby odjąć lub osłabić zdolność spostrzegawczą, albo przyuczać do skrytości... Słowem, te właśnie strony ujemne książeczki stwierdzają tylko, cośmy wyżej powiedzieli, jak łatwo forma zapomnieć może o treści, której zawdzięcza życie — i chce być sama dla siebie.

---

[1]) Niekoniecznie; może też być wynikiem głębokiego uczucia, które nie pozwala nam mówić o dostrzeżonych wadach osób drogich, i stąd właśnie przepis powyższy wypływa. Przypominamy sz. sprawozdawcy płaszcz, którym kochający synowie Noego okrywają nagość ojca swego.
Red.

Iza Moszczeńska. Zdradne sieci. Przestroga dla dziewcząt. Warszawa 1912.

Szczególnie ważne dla nauczycielstwa naszego po wsiach, skąd wiele dziewcząt do miast po zarobek wychodzi. Wprawdzie kwestja, w broszurze tej poruszona, nie dotyczy wprost działalności pedagogicznej, jednakże nauczyciele ludowi sami zapewne rolę swą szerzej jeszcze pojmują. „Zdradne sieci“ ujawniają w całej grozie rozpowszechniony u nas handel żywym towarem. Autorka zastanawia się nad powodami głębszemi łatwego ulegania dziewcząt ślizkim podszeptom, a nadto podaje spis *stowarzyszeń i osób, zajmujących się ochroną kobiet.*

(a)

KRONIKA.

III Zjazd członków T. N. S. W. odbył się we Lwowie 4 czerwca 1911.

Z szeregu rozstrząsanych na nim kwestji podnieść chcemy przemówienie Dr. K. Twardowskiego niejako programowe jak dla największego związku pedagogów polskich, tak dla całego nauczycielstwa szkół wyższych w Galicji. Ustęp, tyczący się specjalnie naszego nauczycielstwa, w Królestwie, jest tak pochlebny i tak zachęcający, a zarazem budzący wiarę w siły, że choć trzebaby może było strącić coś zeń na rzecz szczególnej względności, z jaką nas sądzi prof. T., przytaczamy go w całości.

„Świetnego przykładu takiej pracy (w kierunku stopniowego ulepszeń podręczników i metod nauczania) dostarcza Królestwo Polskie. Istniejąca tam od 1905 roku prywatna szkoła polska znajduje się—rzecz jasna —w warunkach o wiele trudniejszych, aniżeli średnia szkoła polska w Galicji. Mimo to praca około jej ciągłego doskonalenia posuwa się nieustannie naprzód. Nauczycielstwo, zgrupowane w dwuch organizacjach, w Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego i w Polskim Związku Nauczycielskim, zbiera się w licznych komisjach na narady, poświęcone sprawom pedagogicznym i dydaktycznym. W organach wymienionych Towarzystw, w „Wychowaniu w domu i szkole“ i w „*Nowych Torach*“ [1]), pojawiają się liczne artykuły, zasługujące na baczną uwagę. Ubolewania godny jest fakt, że praca nauczycielstwa polskiego w Królestwie tak mało jest znana nauczycielstwu polskiemu w Galicji. Bardziej się tu zajmujemy szkołami nowego typu francuskiemi i angielskiemi a nawet niemieckiemi, aniżeli szkołami polskiemi wKrólestwie. Zapewne, doskonałemi i one nie są — gdzież bowiem na świecie jest szkoła doskonała?—ale inicjatywa prywatna, znajdująca tam szerokie dla siebie pole, współzawodnictwo, wywołane potrzebą tworzenia szkoły, obliczonej nie na chwilową efektowność, lecz na trwałą pożyteczność, są źródłem, z którego płynie działalność pedagogiczna i dydak-

---

[1]) Podkreślenia tutaj i w całej notatce należą do nas.
(Red.)

tyczna, w najwyższym stopniu godna, byśmy ją poznali i z jej owoców korzystali. [1])

W przemówieniu swoim nie mógł prof. T. nie poruszyć tych problematów, które wyciskają decydujące piętno na ogólnym życiu politycznym Galicji, a przez to też na rozwoju jej szkolnictwa. Mamy na myśli t. zw. kwestję „rusińską“, „ruską“ lub ukraińską“.

Stanowisko, jakie zajął ustępujący prezes T. N. S. W. przynosi zaszczyt całemu szanownemu gremjum i godne jest prawdziwego w najlepszym rozunieniu filozofa:

„Nikt z nas nie będzie sobie rościł prawa do rozstrzygania pytania, o ile te dążności (separatystyczne, ze strony narodów i szczepów, dawniej zgodnie w obrębie naszej państwowości z nami współżyjących) są uprawnione. Dowodzą bowiem swej racji bytu samym swym istnieniem, a zaprzeczenie tej racji bytu w imię jakichkolwiek zasad nie zdoła ich nigdy usunąć. Budzącej się samowiedzy narodowej lub odrębności kulturalnej nie stłumi żaden argument i żaden gwałt. Ale nie możemy nie widzieć, że takie wyodrębnianie się organizmów, tworzących przedtym z nami, dzięki jedności politycznej, mniej lub więcej zwartą całość, mogłyby się dokonywać bez niebezpieczeństwa dla naszego bytu narodowego, o ile byt ten miał zabezpieczenie we własnej państwowości; skoro zaś tej własnej państwowości nam brak, wyodrębnianie to mieści w sobie wielkie dla naszej narodowości niebezpieczeństwa, albowiem prawie niepodobna zapobiec temu, by się nie odbywało naszym kosztem, i z naszą szkodą...“

Trudne z wielu względów do rozwiązania zagadnienie stosunku ścierania się pojęć i idei do nadużywanego hasła solidarności narodowej, prof. Twardowski, musimy to powiedzieć, rozstrzyga może niedość jasno.

„Żyjąc w tak wyjątkowych i dla zachowania naszego bytu narodowego tak trudnych warunkach, musimy zajmować odpowiednią postawę obronną, wyrażającą się w tym, że wszelkie działanie, czy to jednostkowe czy zbiorowe, podporządkowujemy najwyższemu przykazaniu narodowemu, t. j. obowiązkowi zachowania odrębności narodowej i bytu narodowego“.

Otóż tutaj każdy, zależnie od swych poglądów, częściej jeszcze interesów osobistych, inaczej będzie pojmował ten obowiązek i tę odrębność i te środki, zmierzające do zachowania bytu narodowego, i pojmujących inaczej jako niewiernych wyklinał.

Na szczęście prof. T. sam uznając niebezpieczeństwo takiego postawienia kwestji wyjaśnia swą myśl, jak następuje:

„Powie może ktoś, że takie zasady są niebezpieczne dla kulturalnego rozwoju narodu. Wszak wynikałoby z nich, że należy zaprzestać walk partyjnych, że nie wolno w naszym narodzie walczyć *o wolność sumienia i swobodę przekonań*, że w imię interesu narodowego trzeba, aby politycznie czy ekonomicznie słabszy poddawał się silniejszemu, gdyż inaczej wprowadza walkę i rozterkę w łono narodu i osłabia jego

---

[1]) *Muzeum*, grudzień 1911, „Sprawozdanie“ str. 6 i nast.

siłę odporną. *Wynikiem byłby zastój, zamarcie wszelkiego bujniej tętniącego życia.*

Obawy te są płonne. Przedewszystkim dlatego, że przeciwieństwo poglądów i interesów nie da się ze świata usunąć i że występuje ono w społeczeństwach bez względu na ich położenie polityczne. To też nie o zaniechanie walk czy to stronnictw, czy interesów duchowych lub ekonomicznych może chodzić, lecz o zakreślenie im pewnych granic i nałożenie im pewnych więzów".

Z praw, omawianych na zjeździe doniosłe kulturalne znaczenie posiada kwestja tworzenia bibljotek naukowych (Studienbibliotheken).

Od czasów Marji Teresy istnieją w Austrji w tych głównych miastach krajów koronnych, które nie mają uniwersytetu i z nim połączonej bibljoteki do ogólnego użytku t. zw. bibljoteki naukowe.

Bibljoteki takie istnieją w Lincu, w Lublanie, w Celowcu, w Gorycji, w Ołomuńcu i w Solnogrodzie. Dotacja ich waha się między 5.144 i 20.421 kor.

Galicja podobnych bibljotek nie posiada wcale. Wprawdzie przy gimnazjach, szczególniej dawniejszych, znajdują się bibljoteki—wcale nawet zasobne (np. Przemyśl I gimn. ma 5.608 dzieł i 22 czasopisma, Rzeszów I gimn. 4.640 dzieł, 16 czasopism, Stanisławów 5.643 dzieła, czasopism 45 i t. d.), lecz bibljoteki te wystarczyć nie mogą, gdyż zawierają głównie dzieła podręczne, z tych wiele obecnie przestarzałych, ale materjałów i źródeł do prac oryginalnych nie mają, i mieć nie mogą.

Dlatego w zarządzie T. N. S. W. powstała myśl utworzenia i w Galicji bibljotek naukowych w tych miastach przynajmniej, w których istnieje więcej zakładów naukowych (np. 3, 4 a nawet w niektórych 5 szkół średnich) z istniejących tam bibljotek szkolnych i wyposażenia ich dubletami bibljotek uniwersyteckich, jednorazową subwencją na zakup niezbędnych dzieł i stałą dotacją na powiekszanie księgozbioru oraz administrację. Dr. B. Mańkowski, referent wniosku, wymienia następujące miasta, w których należałoby otworzyć bibljoteki: Tarnów (z 4 zakładami szkolnemi), Nowy Sącz (z 3 zakładami), Rzeszów (z 3 zakładami), Stanisławów (z 5 zakładami), Tarnopol (z 5 zakładami), Przemyśl (z 4 zakładami).

Otworzenie projektowanych bibljotek bez wątpienia przyczynić się może do rozbudzenia życia naukowego w miastach prowincjonalnych Galicji, a nauczycielom w tych miastach umożliwi owocniejszą pracę naukową.

Projekt prawa dla szkół prywatnych.

Na porządku dziennym prac Dumy państwowej umieszczono projekt prawa dla szkół prywatnych i wkrótce Duma ma przystąpić do rozważania go *in pleno.*

Jeszcze w lipcu 1910 r. były minister oświaty i były kurator okręgu szkolnego warszawskiego, p. A. Szwarc, złożył Dumie projekt prawa dla gimnazjów rządowych i szkół prywatnych różnych typów.

Następca p. Szwarca, obecny minister oświaty, p. Kasso, wycofał — na mocy § 47 ustawy Dumy państwowej — projekt

gimnazjalny, a pozostawił projekt prawa dla szkół prywatnych.

W dalszym biegu sprawy wybrano referenta tego projektu w osobie p. D. A. Leonowa, należącego do grupy październikowców i przesłano do komisji oświatowej.

Projekt ministerjalny oparty jest na systemie koncesyjnym. Szkoły prywatne, klasy i kursy mogą być, według tego projektu, zakładane przez osoby prywatne pojedyńcze lub złączone w towarzystwa, mające w swych ustawach wyszczególnione prawo zakładania szkół (§ 1 i § 8).

Nauczycielami w prywatnych zakładach naukowych mogą być osoby, posiadające takie wykształcenie, jakie wymagane jest dla nauczycieli szkół rządowych odpowiedniego typu, t. j. szkół niższych, średnich i wyższych.

Językiem wykładowym w nauczaniu języka rosyjskiego, historji i gieografji powszechnej ma być język rosyjski. Pozostałe przedmioty mogą być wykładane w innym języku, ale wyłącznie dla dzieci mówiących tym językiem i tylko w tych miejscowościach, w których ludność mówi tym językiem. W szkołach, w których będą się uczyły dzieci, nie mające wspólnego języka macierzystego, wykłady odbywać się będą po rosyjsku.

W szkołach prywatnych wyższych wszystkie przedmioty mają być wykładane po rosyjsku. Język rosyjski, historję i gieografję w szkołach średnich mogą wykładać jedynie osoby pochodzenia rosyjskiego.

Zapomogi od rządu, ziemstw, miast, stanów i gmin wiejskich mogą być udzielane tylko tym szkołom prywatnym, w których wszystkie przedmioty wykładane są po rosyjsku.

W motywach, do projektu dołączonych, p. minister uznaje, że teraźniejsze prawo dla szkół prywatnych wymaga uporządkowania, że należy dać większą swobodę inicjatywie prywatnej w sprawie zakładania szkół, a przełożonym w sprawie prowadzenia zakładów naukowych, choć nad wszystkim powinna być rozciągnięta kontrola ze strony państwa.

Wybór przedmiotów wykładowych należy zostawić przełożonym, zastrzegając konieczność nauczania religji wyznania prawosławnego dla uczniów tegoż wyznania, tudzież nauczania w dostatecznym stopniu języka państwowego dla wszystkich uczniów.

Komisja oświatowa Dumy państwowej, po rozważeniu projektu ministerjalnego, zgodziła się na całość, lecz w szczegółach zaproponowała zmiany:

Przedewszystkim komisja uznała, że prawo zakładania szkół prywatnych powinny mieć *ziemstwa, miasta*, *stany (sosłowja)*, *towarzystwa i osoby prywatne*.

Przedstawiciel ministerjum oświaty oponował przeciwko przyznaniu tego prawa *ziemstwom, miastom i stanom*, utrzymując, że te instytucje nie powinny zużywać funduszów, otrzymywanych od całej ludności na szkoły, odpowiadające potrzebom zaledwie części tej ludności, a w dodatku na szkoły, których wartość nie jest jeszcze sprawdzona przez życie.

Następne artykuły projektu komisji wskazują, że szkoły mogą być rozmaite: szkoły, klasy i kursy zarówno ogolnie kształcące jako też specjalne i zawodowe. Ogólnie kształcące

mają być łączone ze specjalnemi lub zawodowemi.

Wszystkie rodzaje szkół dzielą się na trzy kategorje: niższe, średnie i wyższe. Niższe odpowiadają wyższym szkołom początkowym lub rzemieślniczym; średnie — gimnazjom i szkołom realnym; wyższe instytutom i uniwersytetom. Koedukacja w szkołach wyższych może być wprowadzona za pozwoleniem ministra; w średnich — kuratora, a w niższych —wedle uznania założycieli.

Wybór przedmiotów i języka wykładowego pozostawia się uznaniu założycieli (przełożonych) szkół prywatnych przy zachowaniu warunków następujących:

W szkołach ogólnie kształcących powinna być wykładana religja wyznania prawosławnego dla uczniów tegoż wyznania.

W szkołach niższych, średnich i wyższych powinna być dostateczna liczba lekcji języka rosyjskiego, który musi być wykładany po rosyjsku. W pierwszej klasie szkół niższych i średnich można przy wykładzie dopomagać dzieciom językiem ojczystym, jeżeli po rosyjsku nie mówią. W szkołach średnich i tych z pośród niższych, które mają program czwartego roku nauczania szkoły początkowej lub wyższy, musi być wykładana historja i gieografja i wykład odbywać się ma po rosyjsku. W gubernjach zachodnich, południowo - zachodnich, siedleckiej i lubelskiej dla Wielkorusinów, Małorusinów i Białorusinów wyznań obcych wszystkie przedmioty muszą być wykładane po rosyjsku.

W szkołach, przeznaczonych do nauki języków obcych, albo pewnej specjalności technicznej, wykład religji i języka rosyjskiego nie jest obowiązujący.

Ministerjum proponowało większe ograniczenie w sprawie języka wykładowego, ale komisja uznała, że przepisy, we wspomnianym artykule (6) zawarte wprowadzają ograniczenia, bardzo krępujące przełożonych w wyborze języka wykładowego, zależnie: a) od zaliczenia szkoły do tej lub innej kategorji, b) od miejscowości, w której się szkoła znajduje i c) od składu uczniów szkoły.

„Ograniczenia tego rodzaju, według zdania komisji, są nietylko niesprawiedliwe, lecz nawet szkodliwe dla wypełnienia przez szkołę bezpośredniego jej zadania.

Niesprawiedliwemi są one dla tego, że niema żadnych powodów do pozbawiania ludności nauczania w szkole bez praw w języku dowolnym.

Szkodliwemi zaś są dla tego, że utworzą się szkoły potajemne, których powstawanie i rozwój tłumaczy się właśnie brakiem legalnej szkoły, odpowiadającej pragnieniom ludności miejscowej.“

Wobec tego komisja wypowiedziała się za pozostawieniem prawa wyboru języka wykładowego założycielom lub przełożonym szkół z powyżej wymienionemi zastrzeżeniami.

Od nauczycieli szkół prywatnych projekt nie wymaga cenzusu nauczycielskiego, tylko *wykształceniowego*, t. j., aby mieli takie wykształcenie, jakiego wymagają odpowiedniego typu szkoły rządowe. W prawodawstwie dotychczasowym niema tego rodzaju określenia, „projekt“ również nie podaje szczegółów.

Obecnie obowiązują nauczy-

cieli szkół rządowych artykuły: 1516, 1733, 1736, 2264, 2392, 2558, 2702, 3131, 3520, 3679 tomu XI cz. I zbioru praw.

Ponieważ te artykuły nie podlegają narazie zmianie, więc one byłyby drogowskazem dla władz przy rozstrzyganiu kwestji, kto ma prawo wykładania w szkołach prywatnych. Widocznie jednak i ministerjum i komisja przewidują w tej sprawie trudności, bo w art. 17 „projekt“ pozwala kuratorowi czynić wyjątki od zasady ogólnej — i słusznie, gdyż teraz i zawsze się znajdzie znaczna liczba dobrych nauczycieli, którzy nie będą ściśle odpowiadali wymaganiom formalnym, a jednak mogliby i powinni mieć prawo nauczania. Dla naszych szkół jest to szczególnie ważne.

Co się tyczy nauczania języka rosyjskiego, historji i gieografji, to komisja pozostawia ograniczenie, którego mocą przedmioty wspomniane mogą wykładać tylko osoby, „dla których językiem macierzystym jest język rosyjski“.

Komisja utrzymuje koncesyjny system otwierania szkół prywatnych, dodając tylko, że odmowa pozwolenia musi być motywowana i podlega zaskarżeniu do władzy wyższej.

Na szkoły wyższe udziela pozwolenia minister oświaty, na średnie—kurator okręgu szkolnego, a na niższe—rada szkolna powiatowa lub dyrektor szkół początkowych.

Władza oświatowa zwiedza i kontroluje szkoły prywatne, zwraca uwagę na sprawy naukowo-wychowawcze i w razie potrzeby daje wskazówki ustne lub piśmienne.

Jeżeli zauważony będzie zły wpływ na uczniów kogobądź z pracujących, to założyciel (przełożony) na żądanie władzy odpowiedniej obowiązany jest zastąpić tę osobę przez inną. Takie żądanie władzy powinno być motywowane i podlega zaskarżeniu w terminie miesięcznym.

Praw żadnych szkoły prywatne nadawać swym uczniom nie będą, jednak za specjalnem zezwoleniem ministra oświaty uczniowie szkół poszczególnych będą mogli składać egzaminy w języku rosyjskim przed swemi nauczycielami przy udziale przedstawiciela okręgu szkolnego.

Zgodnie ze ścisłym brzmieniem odpowiedniego artykułu projektu (27), takie egzaminy odbywałyby się w komisji przy okręgu szkolnym.

Zapomogi materjalne jednorazowe z funduszów skarbu, ziemstw, miast i gmin mogą być dawane tylko tym szkołom prywatnym, w którym wykłady odbywają się w języku państwowym.

Takież zapomogi stałe mogą być dawane szkołom dla głuchoniemych, ociemniałych i słabo rozwiniętych jak również niższym i średnim szkołom, których utrzymanie zabezpieczone jest kapitałem, złożonym na ten cel do dyspozycji ministerjum oświaty, ziemstwa, miasta lub gminy.

Ostatni paragraf projektu stanowi, że szkoły prywatne mogą na swoje imię nabywać i sprzedawać nieruchomości, przyjmować zobowiązania, stawać w sądzie i t. d., t. j. występować jako jednostka prawna.

Szkoła zarządu tramwajów miejskich.

Projektowana przez zarząd tramwajów szkoła ma się składać z ochrony dla dzieci od lat 3 do 7 oraz z kursów przy-

gotowawczych dla dzieci w wieku od lat 7 do 12.

Na kierowniczkę przyszłej szkoły zaproszono p. Helenę Szalayową.

Drugi międzynarodowy kongres poświęcony wychowaniu moralnemu odbędzie się w Hadze 22 — 27 sierpnia 1912.

Program kongresu jest następujący:

Dnia 22 sierpnia między 8 a 10 wieczorem przyjęcie.

Posiedzenie pierwsze.

Dnia 23 od 10 do 1-ej posiedzenie plenarne.

1. Przemówienie prezydenta.

2. Wychowanie moralne i kształtowanie charakteru z różnego punktu widzenia, t. j. wyznaniowego, liberalnego, bezwyznaniowego i t. d.

NB. Posiedzenie pierwsze będzie wyłącznie poświęcone komunikowaniu memorjałów; dyskusja zaś ich odbędzie się na posiedzeniu trzecim.

Posiedzenie drugie.

Piątek 23 sierpnia od 2 do 5 po poł.

Posiedzenie plenarne lub sekcyjne.

Wychowanie fizyczne jako środek kształcenia charakteru.

a. Zabiegi fizyczne:

1. pożywienie, czystość, odzież i t. p.

2. gimnastyka, sporty i zabawy.

b. Znaczenie konkursów sportowych, indywidualnych i zbiorowych.

c. Wychowanie wojskowe ludu.

d. Inne kwestje, należące do tych rubryk.

NB. Jeśli przedstawione memorjały będą tego wymagać, zgromadzenie podzieli się na sekcje.

Wychowanie fizyczne dzieci anormalnych będzie roztrząsane na posiedzeniu szóstym.

Posiedzenie trzecie.

Sobota 24 sierpnia od 10 do 1 rano.

Posiedzenie plenarne.

Ciąg dalszy posiedzenia pierwszego:

Dyskusja nad memorjałami, rozstrząsającemi kwestje, będące na pierwszym posiedzeniu.

Posiedzenie czwarte.

Sobota 24. sierpnia od 2 do 5 po poł.

Posiedzenie plenarne lub sekcyjne.

Wychowanie moralne w szkołach normalnych i wojskowych.

NB. Jeśli przedstawione memorjały będą tego wymagać, zgromadzenie podzieli się na sekcje.

Jeśli memorjały, ściągające się do piątego posiedzenia będą zbyt liczne lub zbyt obszerne, część ich można będzie umieścić na porządku dziennym posiedzenia czwartego.

Posiedzenie piąte.

Poniedziałek 26 sierpnia od 10 do 1 rano.

Kształcenie charakteru młodzieży w zakładach naukowych, nie mających na celu zwykłego wykształcenia początkowego, w rodzinie, w społeczeństwie.

Mowa tutaj o zakładach, które, naturalnie, w rozmaitych krajach różnią się nazwami i charakterem, i które można objąć mianem ogólnym: zakładów, przeznaczonych do wykształcenia uzupełniającego, średniego, wyższego, zawodowego. Do tego działu należą

więc zarówno wyższe szkoły początkowe, jak kursy dla dorosłych i szkoły specjalne dla chłopców i dziewcząt. Chodzi o to, żeby zbadać, czy w wymienionych zakładach zajmują się wychowaniem moralnym młodzieży czy to z inicjatywy samych uczniów, czy profesorów.

Wpływ rodziny i społeczeństwa będzie również przedmiotem dyskusji; największa uwaga zwrócona będzie na opinję rodziców a przedewszystkim matek.

Na szczególniejszą uwagę zasługują prace stowarzyszeń w rodzaju: „Young Men's Christian Associations", instytucji pozaszkolnych, „Jugendvereine'"ów, patronatów i t. p.

NB. Jeżeli przedstawione memorjały będą tego wymagać, zgromadzenie podzieli się na sekcje.

Posiedzenie szóste.

Poniedziałek 26. sierpnia od 2 do 5 popoł.

Posiedzenie plenarne lub sekcyjne.

1. Kształtowanie charakteru dzieci anormalnych:
   a. kaleki: ślepi, głusi i t. p.
   b. umysłowo opóźnieni,
   c. zaniedbani lub występni.
2. Szkoły i zakłady dla nienormalnych:
   a. klasy i szkoły specjalne dla dzieci nienormalnych w wykształceniu początkowym i uzupełniającym.
   b. przytułki dla nienormalnych i szkoły poprawcze.

NB. Zgromadzenie podzieli się na sekcje, jeśli tego będą wymagały memorjały.

Posiedzenie siódme.

Wtorek 27 sierpnia od 10 do 1 rano.

1. Memorjały złożone w ostatniej chwili i sprawy nagłe.
2. Rozprawy natury administracyjnej i kwestja kongresu trzeciego.

Wyjątek z regulaminu kongresowego.

1. Językami urzędowemi będą angielski, francuski, niemiecki i holenderski.
2. Kongres nie poweźmie żadnych uchwał, oprócz natury administracyjnej.
3. Uzyskano możność zorganizowania osobnego komitetu *polskiego*, do którego będą mogli wstępować członkowie zjazdu Polacy z Królestwa, Galicji i Poznańskiego.
4. Opłata za udział w kongresie wynosi fr. 12.50.

Zgłoszenia adresować należy: *Dr. E. Hijmans van Wadenoyen*, la Haye, Hollande, Parkstraat 99.

Pracownia biologiczna.

W tych dniach ma nastąpić otwarcie pracowni biologicznej.

Dzięki poparciu finansowemu Kasy im. Mianowskiego, która przeznaczyła na cel pracowni 2,000 rb. i kilku ofiarodawców prywatnych urządzenie i przygotowanie pracowni do badań biologicznych, zootomicznych jest już na ukończeniu.

Nowa ta instytucja naukowo-pedagogiczna mieści się w ofiarowanym jej bezpłatnie lokalu w szkole Konopczyńskiego przy ulicy Kopernika № 34.

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów".

L. Zarzecki. **Uwagi metodyczne o nauczaniu arytmetyki początkowej.** Wydawnictwo im. Staszyca, staraniem Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa 1911. Str. 122. Cena kop. 75.

Stefan Zaleski. **Ks. Hugo Kołłątaj,** szkic biograficzny na tle działalności politycznej i pedagogicznej. Odbitka z „Głosu nauczycielstwa ludowego". Nakładem Krajowego Związku Naucz. Lud. Kraków 1912. Str. 46.

Marja Everest Boole. **Przygotowanie dziecka do wiedzy ścisłej.** Z angielskiego przełożyła Marja Sadzewiczowa. Warszawa, nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków, G. Gebethner i spółka, 8-ka, str. II+113, Cena rb. 1.

Aleksander Świętochowski. **Źródła moralności.** Warszawa, 1912. Nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków, G. Gebethner i S-ka, 8-ka, str. 302. Cena rb. 2.

Wypisy historyczne pod redakcją Kazimierza Wachowskiego. Zeszyt V. Gebethner i Wolff. 1912.

Stefan Brykczyński. **W palącej kwestji,** pogadanka o średnich zakładach naukowych. Płock, 1911. Str. 24. Cena kop. 40.

Ferdynand Kuraś. **Tatarzy w Sandomierzu,** dwie legendy wierszem opowiedziane, z portretem poety i sześcioma ilustracjami. Kraków, nakład Komitetu Obywatelskiego w Tarnobrzegu, 1912.

F. Lazarusówna. **Złoty pokoik.** Nakładem wydawnictwa „Życie" w Krakowie. Str. 114.

Józef Jedlicz. **Nieznanemu Bogu.** Wydawnictwo Jakóba Mortkowicza „Pod znakiem poetów" 1912. Cena rb. 1.

Jules Lemaître. René Bazin. **Contes. La chapelle blanche. La cloche. La réponse du vent,** avec explications et vocabulaire français-polonais par S. Brodzka et C. Mellerowicz. Bibliothèque des écoles № 19. Gebethner i Wolff. Cena kop. 20.

Adam Zieleńczyk. **Drogi i bezdroża filozofji.** Nakładem Henryka Lindenfelda. Warszawa 1912. Str. 232.

Antoni Potocki. **Polska literatura współczesna.** Część I: Kult zbiorowości 1860—1890. Część II: Kult jednostki—1890—1900. Warszawa, nakład Gebethnera i Wolffa, Kraków, G. Gebethner i Spółka, 1912, 8-ka. 1912, 8-ka, 2 tomy, str. 344 + 437. Cena rb. 5.

Kazimierz Przerwa-Tetmajer. **Poezje.** Serja VII-ma, Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków, G. Gebethner

i Spółka, 32, str. 187. Cena rb. 1, w opr. rb. 1.40.

Juljusz Słowacki. **Liryki.** Warsz., Gebethner i Wolff. Kraków, G. Gebethner i Spółka, 16, str. 207. Cena kop. 90.

Towarzystwo higjeny praktycznej im. Bolesława Prusa. **Pamiętnik za rok 1911.** Warszawa 1912. Str. 16.

Aleksander Manczarski. **Składnia języka polskiego** dla klas niższych szkół średnich. Warszawa, 1912. Str. 72. Cena 40 kop.

Willjam Shakespeare. **Dzieła dramatyczne,** w dwunastu tomach, z portretem autora, przekłady J. Kasprowicza, J. Korzeniowskiego, St. Koźmiana, Z. Ostrowskiego, A. Pajgerta, J. Paszkowskiego, E. Porębowicza i L. Ulricha. Tom II. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa, Kraków, G. Gebethner i S-ka, 8-ka, str. 241. Cena 75 kop. i rb. 1 (na lepszym papierze).

F. K. Iwanowski. **O Życiu Polaków w Ameryce Północnej.** Wydaw. im. Mieczysława Brzezińskiego. Warszawa, 1912. Str. 65. Cena kop. 15.

St. Kozicki. **Zjednoczenie Włoch.** Wyd. im. Mieczysława Brzezińskiego. Warszawa, 1912. Str. 112. Cena kop. 45.

Iza Moszczeńska. **Zdradne sieci.** Nakładem Cecylji Walewskiej. Warszawa, 1912. Str. 17. Cena 20 groszy.

Józef Weyssenhoff. **Znaj pana. Pani Teodora. Pod piorunami. Wyroki. Dwa sumienia.** Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków, G. Gebethner i Sp., 1912, 8, str. 167. Cena rb. 1.50.

Wacław Grubiński. **Pocałunek, Uczta Baltazara i inne nowele.** Sp. nakł. „Książka“ w Krakowie. 1912. Str. 255.

Simon Newcomb. **Astronomja dla wszystkich.** Wykład popularny zjawisk niebieskich. Przełożył z angielskiego i według 2. wyd. niemieckiego uzupełnił R. Marecki. Nakł. H. Lindenfelda. Warszawa 1912. Skład główny u G. Centnerszwera i S-ki. Stronic XVI+373; rys. 86.

Ignacy Radliński. **Katolicyzm, modernizm i myśl wolna.** Warszawa. Skład główny w księgarni G. Centnerszwera i S-ki. 1912. Str. 146.

Dr. Jerzy Smoleński. **Krajobraz polski.** Warszawa. Wydawnictwo J. Mortkowicza. 1912. Str. 98. Cena rb. 2.

Redaktor i Wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.